Diesterweg's
Wegweiser

zur

Bildung für Deutsche Lehrer.

Fünfte Auflage

in neuer, zeitgemäßer Bearbeitung herausgegeben

von dem

Curatorium der Diesterwegstiftung.

Mit dem lithographirten Bildnisse Diesterweg's.

Erster Band.

Das Allgemeine.

Essen,
Druck und Verlag von G. D. Bädeker.
1873.

Diesterweg's
Wegweiser
zur
Bildung für Deutsche Lehrer.

Erster Band.

Das Allgemeine.

Fünfte Auflage

vermehrt und neu bearbeitet

von

Ludwig Rudolph,
Oberlehrer an der Luisenschule zu Berlin.

Essen,
Druck und Verlag von G. D. Bädeker.
1873.

Vorrede.

Es war im Jahre 1850, als Diesterweg's Wegweiser zum letzten Male, und zwar in vierter Auflage, erschien. Obschon zwischen der ersten und der eben genannten Auflage nur ein Zeitraum von funfzehn Jahren lag, und Diesterweg, nachdem er die letzte Hand an sein Werk gelegt, noch sechzehn Jahre am Leben blieb, so ist ihm doch nicht die Freude zu Theil geworden, es wieder neu aufgelegt zu sehen.

Der Grund hiervon ist in dem Entwickelungsgange zu suchen, den unser Schulwesen in den letzten 32 Jahren genommen hat. Die Richtung, welche man seit Altensteins Tode in der Verwaltung einschlug, gestattete ihm nicht, der Wissenschaft auf dem Fuße zu folgen; im Gegentheil waren die Ministerien Eichhorn, v. Raumer und v. Mühler bemüht, die ehemals gewährte freie Bewegung wesentlich zu verkümmern und besonders dem Volksschulwesen ein Gepräge zu geben, das an längst vergangene Jahrhunderte erinnerte. Ist das Letztere nun auch nur theilweise gelungen, da lebendige Menschen sich doch nur ausnahmsweise als bloße Instrumente verwerthen lassen, so ist der Schaden, welchen die Unterlassungs-, wie die Begehungssünden der letzten Decennien angerichtet, immerhin bedenklich genug; und besonders leidet die jüngere Lehrerwelt unter der Vernachlässigung, mit welcher ihre Vorbildung für das Schulamt behandelt worden ist.

Mit schmerzlichem Bedauern, wie es schon Diesterweg selbst in den letzten Jahren seines Lebens empfand, sehen die Schüler dieses Altmeisters der deutschen Pädagogik die Früchte seiner Bemühungen nach und nach zu Grabe gehen, während so Vieles, was er in Wort und Schrift hinterlassen, gar wohl geeignet wäre auch der jüngeren Generation von Lehrern eine Leuchte zu sein und zur Förderung des Volksschulwesens beizutragen.

Das Werk Diesterweg's, welches dem eben genannten Zwecke am meisten entspricht, ist jedenfalls sein „Wegweiser", dessen letzte Auflage jedoch vollständig vergriffen ist. In der Gegenwart nun, wo sich den Bestrebungen der Lehrerwelt eine neue Aera eröffnet, indem die Ministerialbestimmungen vom October v. J. der Schule wieder eine freiere Bewegung gestatten, dürfte es an der Zeit sein, das in den Hintergrund gedrängte, aber keinesweges vergessene Werk wieder an das Tageslicht zu ziehen. Indessen wäre es ein Unrecht gegen den Verfasser, wollten wir das Buch ganz in derselben Gestalt wiedererstehen lassen, in welcher er es zum letzten Male der Oeffentlichkeit übergab. Diesterweg blickte auf seine Zeit mit den Augen des Kämpfers, der mitten im schweren und heißen Ringen begriffen war. Wir blicken jetzt auf jene Zeit mit den Augen des Siegers. Und mit dem Bewußtsein ruhmvoll durchgeführter Kämpfe schauen wir auch

der Gegenwart ins Angesicht. Ihr dürfen wir das Werk des dahingeschiedenen Meisters nicht in unveränderter Gestalt anbieten, da es das Gepräge einer vergangenen Zeit an sich trägt.

Sagt doch Diesterweg selbst in der Vorrede zur zweiten Auflage: „Wie wird man nach einem Jahrhundert, vielleicht schon nach einem Viertel desselben, auf die Ansichten der Verfasser dieses Buches herabschauen; wie wird man sich freuen, Manches überwunden zu haben, das auf ihnen noch centnerschwer lastete!“

Nun, ein Vierteljahrhundert, ja ein ganzes Menschenalter ist seit jener Zeit vorüber, und die Prophezeihung des Verfassers hat sich reichlich erfüllt. So möge denn das Werk aufs neue seinen Lauf beginnen, aber in neuer, zeitgemäßer Bearbeitung. Daß die gewaltigen Ereignisse, deren Zeugen wir gewesen sind, besonders der ruhmvolle Aufschwung unseres Vaterlandes, die Umgestaltung so mancher Aussprüche und Bemerkungen des Verfassers nothwendig machte, bedarf keiner Auseinandersetzung. Wir mußten uns vergegenwärtigen, wie Diesterweg selbst die neue Zeit begrüßt haben würde, wenn er noch lebte, und welche Gestalt er seinem Werke würde gegeben haben, wenn das Publicum wieder nach demselben verlangt hätte.

Das Curatorium der Diesterwegstiftung, welches sich die Aufgabe gestellt, den eben dargelegten Gedanken zu verwirklichen, hat theils im Kreise seiner Mitglieder, theils in weiteren Kreisen eine Anzahl praktischer Schulmänner gefunden, die es für geeignet hält, die Umarbeitung des Wegweisers nicht nur im Sinne Diesterweg's, sondern auch im Geiste unserer Zeit ins Werk zu setzen. Die früheren Mitarbeiter des Herausgebers sind theils nicht mehr am Leben, theils haben sie ein Alter erreicht, in dem es ihnen niemand verargen wird, daß sie die schriftstellerische Thätigkeit rüstigeren Kräften überlassen; theils auch haben sie überhäufter Amtsgeschäfte wegen ihre Mitwirkung an der Neugestaltung des Werkes ablehnen müssen. Die Umarbeitung des ersten Theils, welcher das Allgemeine enthält, ist dem Oberlehrer Rudolph übertragen worden; das Besondere wird in zwei Bänden von gleichem Umfange die Bearbeitung der verschiedenen Unterrichtsfächer bringen, deren Verfasser bei den einzelnen Abhandlungen genannt werden sollen. Von Diesterweg's ehemaligen Mitarbeitern wird der Leser nur noch die Namen Hill und Lüben wiederfinden.

Hoffentlich wird das Werk, wie in seinen früheren Auflagen, die Leser anregen zum Nachdenken, zum Prüfen, zum Forschen; vor allem aber möge es seinen Hauptzweck erfüllen, den mancherlei geistlosen Producten, besonders den für die Tendenzen der „Regulative“ zugestutzten Machwerken, gegenüberzutreten, damit auch die jüngere Generation von Lehrern mit gleicher Entschiedenheit für die große Sache der Jugendbildung gewonnen werde.

Die neue Auflage kündigt sich als eine umgewandelte an, die eine zeitgemäße Bearbeitung erfahren hat. Wir haben dies bereits angedeutet, sind dem Publicum jedoch Rechenschaft über das Einzelne schuldig.

Was zunächst den Titel betrifft, so lautete derselbe in der ersten Auflage: „Wegweiser zur Bildung für Lehrer und die Lehrer werden wollen, und methodisch-praktische Anweisung zur Führung des Lehramtes“. Diesterweg änderte diesen Titel später und gab ihm die gedrängtere Fassung: „Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer“. Jetzt, wo der Autor die Kämpfe des Lebens und mit ihnen die Wandlungen alles Irdischen über-

wunden hat, geziemt es sich, daß wir seinen Namen an die Spitze stellen und dem Werke den kurzen Titel geben, unter welchem es sich bei den Lehrern eingebürgert und seinen weit verbreiteten Ruf erlangt hat.

Bei dem Wiedererscheinen des Werkes eines Abgeschiedenen erwartet man mit Recht Mittheilungen über dessen Leben. Wir sind sie nicht nur dem Publicum, sondern auch dem Verfasser schuldig, dessen hier vorliegende Arbeit im eigentlichen Sinne des Wortes der echte Ausfluß seines Lebens ist. Möge die vorangestellte Biographie mit Nachsicht aufgenommen werden. Die hierauf folgende Geschichte des Wegweisers ist nichts anderes als der aus den einzelnen Vorreden und Dedicationen herausgeschälte Kern, der mit dazu beitragen soll, den kernigen Verfasser zu charakterisiren.

Am besten freilich giebt er sich selbst durch seinen Text; indessen stellte auch hier die neue Zeit unerbittliche Anforderungen, denen wir nicht aus dem Wege gehen durften. Einzelnes aus dem philosophischen Gebiete, das dem zum abstracten Denken weniger herangebildeten Leser Schwierigkeiten bereiten könnte, haben wir in leichter faßliche Formen einzukleiden gesucht; aber es sind geringe Umänderungen, die der Sache selbst in keiner Weise Eintrag thun. An anderen Stellen mußten wir der Diction des Verfassers um der Einheit des Tones willen ein etwas verändertes Gepräge geben, besonders um dem Stilgefühl der Gegenwart gerecht zu werden. Das alles ist jedoch mit möglichster Schonung geschehen; das Gepräge der Vergangenheit gänzlich zu verwischen, lag nicht in unserer Absicht, denn es charakterisirt den Mann und seine Zeit.

Diese Zeit war eine Periode schwerer Kämpfe, was seiner Darstellung nicht selten eine polemische Färbung gab. Auch dieser Standpunkt gehört gegenwärtig zu den wenigstens theilweise überwundenen, da wir mit manchen Mächten, die dem Princip der modernen Pädagogik damals noch feindlich gegenüber standen, jetzt innerlich ausgesöhnt sind. Aus demselben Grunde durften auch manche in geharnischter Haltung einherschreitende Anmerkungen weggelassen werden, besonders solche, die nur auf vorübergehende Erscheinungen berechnet waren. Wo dergleichen Anmerkungen das Verständniß des Textes nicht wesentlich unterstützen, da haben wir dies unbedenklich gethan.

Endlich ist noch ein Wort über die Hinweisungen auf die pädagogische Literatur zu sagen. Diesterweg nennt das, was er in der letzten Auflage gegeben, eine reich besetzte Tafel; an manchen Stellen war sie allerdings überreich. Hier mußte also gesichtet werden. Altbewährte Bildungsmittel, deren Ruf in der Entwickelungsgeschichte der Pädagogik eine dauernde Bedeutung erlangt hat, durften wir freilich nicht übergehen. Dagegen haben wir keinen Anstand genommen, dies und jenes, worüber der Strom der Zeit hinweggegangen, auch dieser Strömung zu überlassen. Der Gegenwart indessen, unserer in so lebhafter Bewegung befindlichen Gegenwart, mußten wir gerecht zu werden suchen. Diesterweg verlangt, daß der Lehrer nicht nur in seiner Zeit, sondern daß er auch für dieselbe lebe, und daß das Bildungsideal einer bestimmten Zeit auch das der Schule sei. Ist dies eine Forderung, die für alle Zeiten ihre Gültigkeit hat, so gewiß in der jetzigen, wo wir an den jüngsten historischen Ereignissen einen so eindringlich redenden, einen so gewaltigen Lehrmeister haben. Daß unsere mächtig bewegte Zeit auch auf die pädagogische Literatur ihren Einfluß geübt, steht außer allem Zweifel, aber die Fluth der neuen

Erscheinungen ist eine so gewaltige, daß wir uns auf das Hervorragendste beschränken mußten, und dennoch fürchten, es werde uns gar Manches entgangen sein, was anerkennender Erwähnung verdient hätte.

Demnach haben wir also, wo die Zeit es erforderte, überall die bessernde und nachhelfende Hand angelegt, jedoch so, daß wir die dem Verfasser schuldige Pietät in keiner Weise aus den Augen ließen. Alles, was einen bleibenden Werth hat, wie seine didaktischen Grundsätze, und besonders was auf Diesterweg's Zeitgenossen so mächtig eingewirkt, seine geistige Frische, seine anregende Kraft, seine muthvolle Entschiedenheit, das ist unangetastet geblieben, denn auch von ihm gilt das Wort des Dichters:

„Wer den Besten seiner Zeit genug gethan,
Der hat gelebt für alle Zeiten.“

Wo der Bearbeiter dieses ersten Bandes aber genöthigt gewesen ist, die eigene Feder in Bewegung zu setzen, da hat er sich bemüht, im Sinn und Geiste des ursprünglichen Verfassers zu schreiben, wenngleich er sich nicht erlauben durfte, den Ton anzuschlagen, welcher dem geziemte, der so viele Lehrer zu seinen Schülern zählte. Längere Abschnitte, die nur der gegenwärtigen Auflage angehören, sind deshalb mit seinem Namenszuge (L. R.) unterzeichnet worden.

Wir stehen am Schluß. Wenn wir auch nicht, wie Diesterweg die Vorrede zur zweiten Auflage seines Wegweisers beginnt, jetzt sagen dürfen: „Das Buch ist schlecht!“ — so haben wir doch gewiß allen Grund, es als unvollkommen zu bezeichnen. Dem Lehrer ist die Zeit zu schriftstellerischer Thätigkeit nur kärglich zugemessen; er muß sie sich meist von seinen Mußestunden abdarben. Das Amt mit seinen vielseitigen Anforderungen, wie auch das Leben in einer großen Stadt, das jeden Gebildeten nach den verschiedensten Richtungen hin in Anspruch nimmt, sind Mächte, welche die Strebkraft eher schwächen als stärken, den Aufschwung mehr hemmen als fördern. Aber was irgend in unsern Kräften stand, das haben wir gethan. Mögen die Jünger nicht allzuweit hinter ihrem Meister zurückgeblieben sein; möge wenigstens der gute Wille, ihm Ehre zu machen, sich bei dem pädagogischen Publicum unseres deutschen Vaterlandes einer freundlichen Anerkennung zu erfreuen haben.

Berlin, im Mai 1873.

Das Curatorium der Diesterwegstiftung.

H. Bohm, Schulvorsteher, z. Z. Mitglied der städtischen Schul-Deputation in Berlin. A. Böhme, Seminarlehrer. Dr. F. Brüllow, Vorsteher einer höheren Töchterschule. F. Busse, Vorsteher einer höheren Töchterschule. Dr. G. Diesterweg, Lehrer am Friedrich-Werderschen Gymnasium. F. d'Hargues, Vorsteher einer höheren Knabenschule. L. Erk, Musikdirector und Lehrer am Königl. Seminar für Stadtschulen. Dr. L. Hibeau, Erziehungs-Inspector. L. Rudolph, Oberlehrer an der Luisen-Schule. Ferdinand Schmidt, städtischer Lehrer und Volksschriftsteller. Dr. H. Schnell, Oberlehrer und Dirigent der Vorschulen des Friedrich-Wilhelms-Gymnasii und der Königl. Realschule. Dr. E. Wieprecht, Vorsteher einer höheren Knabenschule. W. Senz, Vorsteher einer höheren Töchterschule. W. Simon, Lehrer am König Wilhelms-Gymnasium.

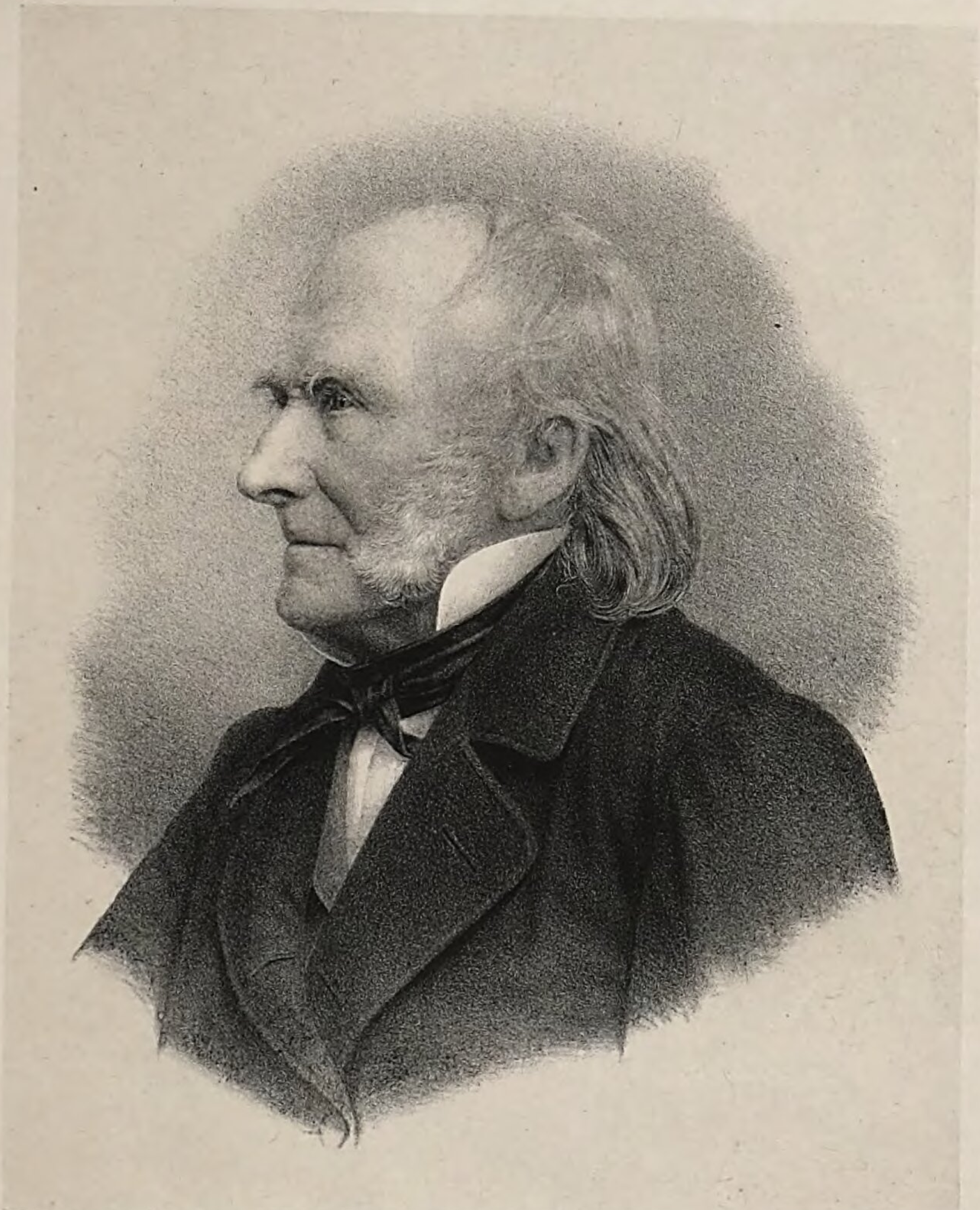
Diesterweg's Wegweiser.

Fünfte, neu bearbeitete Auflage.



Lith. v. P. Rohrbach.

Diesterweg.



Lith. v. P. Rohrbach. Druck v. J. Hesse in Berlin.

Diesterweg.

Inhalts-Verzeichniß.

Erster Theil.

Das Allgemeine.

Diesterweg's Leben.

„Zählst du dich zu jenen Helden?
Zeige deine Wunden an,
Die mir Rühmliches vermelden,
Und ich führe dich heran."

„Nicht so vieles Federlesen!
Laß mich immer nur herein:
Denn ich bin ein Mensch gewesen,
Und das heißt ein Kämpfer sein."

(Goethe: Westöstlicher Divan; Buch des Paradieses; Einlaß.)

„Leben heißt ein Kämpfer sein." Auf wen ließe sich dieses viel citirte Wort mit größerem Rechte anwenden als auf **Diesterweg**, den jüngsten Reformator des deutschen Schulwesens. Wo finden wir auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts einen Mann, dem so viel gegeben war, der mit dem anvertrauten Pfunde so reichlich gewuchert, und von dem gleichzeitig so viel gefordert worden; wo einen Mann, der, so mitten im vollen Leben stehend, von den entgegengesetztesten Zeitströmungen berührt und ergriffen, und auf die verschiedenartigste Weise beurtheilt wurde. Auf der einen Seite innige Liebe und hohe Verehrung, auf der anderen unverhohlener Neid und kleinliche Mißgunst; auf der einen aufrichtige Dankbarkeit und treue Anhänglichkeit, auf der anderen Mißachtung und bittere Verfolgung; auf der einen die glücklichsten und glänzendsten Erfolge treuer und gewissenhafter Pflichterfüllung, auf der anderen die bittersten Lebenserfahrungen und die härtesten Schicksalsschläge. Wahrlich! wer da nicht an sich selbst irre wird; wer unter solchen Verhältnissen der Stimme seines Gewissens mit unverbrüchlicher Treue folgt; wer allen Stürmen zum Trotz muthig und kraftvoll Stand zu halten und das vorgesteckte Ziel unverrückt im Auge zu behalten versteht — der muß ein tapferer Held, der muß ein ganzer Mann sein. Lernen wir ihn kennen diesen Mann!

Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg*) wurde am 29. October 1790 zu Siegen in Westfalen geboren, wo sein Vater Advocat und später Justizamtmann war. Seine Mutter, Catharina Charlotte Dresler, war die Tochter eines Stadtschultheißen in demselben Orte. Während der Vater unseres Diesterweg seiner strengen Rechtlichkeit wegen von seinen Mitbürgern allgemein geachtet, von den dortigen Landstreichern und Zigeunern dagegen mit gutem

*) Die Hauptquelle für die nachfolgende Darstellung ist: Adolph Diesterweg. Sein Leben und seine Schriften. Unter Mitwirkung der Familie herausgegeben von E. Langenberg. Frankfurt a. M. 1867. Hermannsche Buchhandlung (Moritz Diesterweg).

Außerdem: Aus Diesterwegs Tagebuche von 1818—22, v. Langenberg ebendaselbst; desgl. Hibeau. Adolph Diesterweg. Ein Nachruf. Darmstadt u. Leipzig bei Ed. Zernin. — Ferner: Diesterwegs Gedächtnißfeier in seiner Vaterstadt Siegen, von A. Gertner. Siegen, 1867; und Diesterweg's Gedächtnißfeier in Berlin. Frankf. a. M. M. Diesterweg 1867. Schließlich: Diesterweg's Jahrbuch für Lehrer. Berlin. 1850. Enslin.

Grunde gefürchtet wurde, wirkte die Mutter mit ihrem tiefen Gemüthe und durch ihre echte Frömmigkeit in dem bescheidenen Kreise, der ihr von der Vorsehung angewiesen war. Leider starb sie, als ihr Sohn Adolph in seinem achten Lebensjahre stand, so daß die weitere Pflege des Knaben einer Tante, der Schwester des Vaters, überlassen werden mußte. Indessen entbehrte er darum nicht der väterlichen Erziehung, und zwar um so weniger, als er der jüngste Sohn und demzufolge der besondere Liebling des Vaters war. Er begleitete denselben auf seinen vielen Reisen und erwarb sich auf diese Weise schon von früher Jugend an einen umfassenden Lebensblick, wie er denn überhaupt aus der Natur und den Werkstätten der Handwerker mehr lernte als in der Schule, deren pedantische Unterweisung den wißbegierigen Knaben nur wenig befriedigte.

Im Jahre 1808 bezog Diesterweg die damalige Universität Herborn im jetzigen Regierungsbezirk Wiesbaden, um Mathematik, Philosophie und Geschichte zu studiren. Aber weder hier, noch in dem anmuthigen Tübingen, wo er seine Studien vollendete, fühlte er sich durch die Vorlesungen innerlich befriedigt. Seine eigentliche Geistesbildung suchte er durch Selbststudium zu fördern. Nach Vollendung des akademischen Trienniums begab er sich zunächst nach Mannheim, wo sein Bruder Professor am Lyceum war, und dann nach Düsseldorf, um sich zum Ingenieurexamen zu melden; aber der nahe bevorstehende Krieg hatte die Prüfungs-Commission auseinandergesprengt, so daß er unverrichteter Sache zurückkehrte. Ganz fruchtlos indessen sollte die Reise nicht sein. In Elberfeld hatte er den Institutsvorsteher Wilberg kennen gelernt, dessen pädagogische Meisterschaft einen nachhaltigen Eindruck auf ihn machte, und so wurde er ganz gegen seine Absicht Lehrer, indem er in dem Hause des Herrn von Venningen die Kinder einiger Familien unterrichtete. Schon hier versuchte er die pestalozzische Methode anzuwenden, doch ohne rechten Erfolg, da ihm seine akademischen Vorbilder mit ihren Abstractionen im Wege standen. Das Jahr 1812 führte ihn nach Worms, wo er am Gymnasium Beschäftigung als Lehrer fand. Hier ließ er die pestalozzische Methode wieder fallen und suchte vorläufig durch Eifer und Lebendigkeit zu ersetzen, was ihm an didaktischer Gewandtheit noch fehlte. Der Erfolg seines Strebens blieb nicht aus, und so wurde er mit Beginn des Jahres 1813 an die Musterschule zu Frankfurt a. M. berufen, um daselbst den mathematischen und physikalischen Unterricht in den oberen Klassen zu übernehmen.

In Frankfurt begann für Diesterweg in jeder Beziehung ein neues Leben. An der Musterschule unterrichteten nicht nur mehrere unmittelbare Schüler Pestalozzis, sondern es war die ganze Anstalt von dem Geiste des schweizer Pädagogen durchweht. Dazu kam, daß Diesterweg hier den Institutsvorsteher de Laspé aus Wiesbaden kennen lernte, den Pestalozzi selbst für den eingehendsten und reinsten Jünger seiner Ideen erklärt hatte. Nichtsdestoweniger bemächtigte sich seiner, wie er selbst gesteht, zeitweise ein gewisser Unmuth; es war der Kampf zwischen dem Streben nach möglichst umfangreichem Wissen und dem Verlangen nach tieferer geistiger Durchdringung eines besonderen Gebietes. Die Begeisterung, in welche ihn die Ereignisse der Jahre 1813—15 versetzten, wurde seine Retterin. Der Kampf um die heiligsten Güter des deutschen Vaterlandes, so weit das Schwert des Kriegers ihn durchzufechten hatte, war beendet; für Männer wie Diesterweg galt es, fortan auch das Schwert des Geistes zu schwingen.

Nachdem er i. J. 1817 in Tübingen den Doctortitel erworben, wurde er als zweiter Rector an die lateinische Schule zu Elberfeld berufen, wo er

einen Mechanismus vorfand, der ihn innerlich anwiderte. Je mehr sein innerer Mensch sich zur Freiheit und Selbständigkeit entwickelte, desto ermüdender war ihm der Sclavendienst an einer Unterrichtsmaschine, in deren Räderwerk er nicht hineinpaßte. Unter solchen Verhältnissen war ihm der vertraute Umgang mit Wilberg, dem Vorsteher des Bürgerinstituts, eine wahre Erquickung. In ihm fand er eine mit Pestalozzi verwandte Natur; im Verkehr mit diesem „Meister an dem Rhein" wurde ihm klar, welches sein eigentlicher Beruf sei. Als er daher 1820 einen Ruf als Lehrer der Mathematik an dem Gymnasium zu Hamm erhielt, gab er, kurz entschlossen, die Laufbahn eines Lehrers an einer Gelehrtenschule auf, um sich, wie Pestalozzi, dem Volksschulwesen zu widmen. Wie dieser, hatte er die materielle und geistige Noth des Volkes erkannt; und gerade die unteren Stände durch Unterricht und Erziehung zu heben, damit auch der Arme im Stande sei, sich aus seiner geistigen Versumpfung herauszuarbeiten, das schien ihm eine seiner würdige Lebensaufgabe.

Unter solchen Umständen war ihm die Absicht der Regierung, am Rhein zwei Schullehrerseminarien, ein evangelisches und ein katholisches zu errichten, außerordentlich willkommen. Er bot dem Consistorium zu Cöln seine Dienste an und war so glücklich, die Stelle eines Seminardirectors in Mörs zu erhalten. Am 3. Juli 1820 eröffnete er die Anstalt mit 14 Zöglingen, die indessen schon zu Ende September auf unbestimmte Zeit entlassen werden mußten. Im Januar des folgenden Jahres wurde ein zweiter provisorischer Cursus mit 13 Zöglingen eröffnet, worauf im Mai, wo der Consistorialrath Grashof und zwei Schulräthe zum ersten Male die Anstalt besuchten, das Fortbestehen derselben zugesichert wurde. Diesterweg, der sich der neuen Stellung mit ganzer Seele hingab, nahm sich alsbald Pestalozzi, Basedow und andere namhafte Pädagogen zu Vorbildern; und obwohl der Anfang eine schwere Zeit war (denn er hatte in den drei ersten Jahren in sämmtlichen Lehrgegenständen ganz allein zu unterrichten), so erfreute er sich doch eines seiner Geistesrichtung zusagenden Wirkungskreises und vor Allem einer selbständigen Stellung. Bald erschien auch Karl Hoffmeister*), der zur Uebernahme des Rectorats an dem Progymnasium berufen worden war, und mit dem Diesterweg innige Freundschaft schloß. Jetzt konnte er seine Kraft auf einige Unterrichtsgegenstände concentriren, die er gleichzeitig an Hoffmeisters Anstalt übernahm, während dieser dafür mit an dem Seminar unterrichtete.

So eifrig die beiden Männer auch waren, und so tüchtige Leistungen sie auch aufzuweisen hatten, so fehlte es doch nicht an Gegnern der jungen Anstalt; und zwar waren es besonders die Pfarrer der Umgegend, katholische wie evangelische, denen die neue Erscheinung höchst unbequem war. Sie äußerten theils im Geheimen, theils erklärten sie rund heraus, daß sie lieber Ignoranten und Abergläubige zu Schulmeistern haben wollten, als solche erregte Geister, die geneigt seien, Alles zu prüfen und zu untersuchen. Verbot doch einer sogar seinem Lehrer, in der deutschen Sprache zu unterrichten, „weil die Bauern dadurch zu klug gemacht würden". Und als der betreffende Lehrer sich entschieden dagegen wehrte, wurde er mit allerlei Intriguen verfolgt. Dabei fiel es aber den wenigsten Geistlichen ein, sich um die Schule und was darin getrieben wurde, zu kümmern, während Diesterweg mit ihnen in Freundschaft und Frieden zu leben suchte, um ihnen jeden Vorwand zur Opposition zu nehmen. Mit

*) Er ist dem größeren Publicum nachmals durch sein Werk: „Schiller's Leben, Geistesentwickelung und Werke im Zusammenhange" in höchst ehrenvoller Weise bekannt geworden.

ihren geheimen Insinuationen drangen sie natürlich nicht durch, und offen wagten sie nicht hervorzutreten, da sie bei den Behörden keinen Schutz gefunden hätten. Der Schulrath Grashof aber, der Diesterweg berufen hatte, ließ ihm freie Hand, und auch der Superintendent Roß, sein nächster Vorgesetzter, war ein Mann von liberaler Gesinnung, der in der Heranbildung eines denkenden und urtheilsfähigen Lehrerstandes keine Gefahr für das Christenthum erblicken konnte.

Von der hohen Bedeutung des ihm anvertrauten Amtes durchdrungen, hatte Diesterweg zu verschiedenen Malen seine freie Zeit dazu benutzt, dieses und jenes Seminar der westlichen preußischen Provinzen kennen zu lernen; mit Freuden ergriff er daher die ihm von der Regierung ertheilte Erlaubniß, auch mehrere Seminarien der östlichen Provinzen zu besuchen, und begab sich deshalb im Sommer 1825 nach Berlin. Hier mußte er sich dem Ministerialrath Beckedorf*) vorstellen, welcher das Volksschulwesen zu leiten hatte und auch als Schriftsteller, besonders durch seine heftige Polemik gegen Schleiermacher, bekannt geworden war. Nicht ohne Beklemmung ging Diesterweg zu ihm, um die nöthigen amtlichen Winke entgegen zu nehmen; war ihm doch von einem wohlwollenden Manne zu vorsichtiger Abmessung seiner Aeußerungen gerathen worden, und hatte er sich bereits auf ein Examen über Glaubensgrundsätze gefaßt gemacht. Indeß fand er in dem hohen Vorgesetzten einen wohlwollenden Mann, der ihm in freundlicher Weise seine Ansichten über die Gesammtorganisation des preußischen Schulwesens entwickelte, und von geheimem, engherzigem Treiben durchaus keine Spur. Als er aber nach Stettin kam, lernte er die Ausgeburten des Mysticismus in ihrer abschreckendsten Gestalt kennen, so daß er froh war, dem Anblick unnatürlicher Zerknirschung den Rücken kehren und sich davon überzeugen zu können, daß er seine gesunden Sinne noch beisammen habe. Man kann sich denken, mit welcher Freude er von dem pommerschen Strande zu seinen rheinischen Gefilden, zu seiner Familie, zu seinem Freunde Hoffmeister und vor Allem zu seinem Amte zurückkehrte.

Diesterweg war Familienvater. Bereits i. J. 1812 hatte er in Worms Sabine Enslin, eine Lehrertochter aus Wetzlar, kennen gelernt, die durch ihr sanftes, bescheidenes Wesen, besonders aber durch ihren seelenvollen Gesang einen bleibenden Eindruck auf ihn gemacht hatte. Im April 1814 führte er sie als seine Gattin heim und verlebte mit ihr in Frankfurt a. M. trotz der ungünstigen Zeitverhältnisse und sehr beschränkter Umstände recht glückliche Jahre. Eine reiche Schaar von Kindern, mit denen die Ehe nach und nach gesegnet wurde, und denen er ein zwar strenger, aber doch besorgter und liebender Vater war; später in Elberfeld der Umgang mit dem geistesverwandten Wilberg; in Mörs das innige Freundschaftsverhältniß mit Hoffmeister, in welchem sich die altklassische Bildung mit echt germanischem Geiste vermählte; dazu ein Amt, das seinem regen und strebsamen Geiste die reinste Befriedigung gewährte — was hätte er sich Besseres wünschen können!

Außerdem hatte Diesterweg mit dem Jahre 1820 angefangen, die schriftstellerische Laufbahn zu betreten, auf der er bald eine umfangreiche Thätigkeit entwickelte. Dieselbe befriedigte ihn um so mehr, als sie der unmittelbare Ausfluß der praktischen Thätigkeit seines Berufslebens war. Außer einigen

---

*) Beckedorf trat zwei Jahr später zum Katholicismus über, wurde deshalb von Friedrich Wilhelm III. aus allen seinen Verhältnissen im Altenstein'schen Ministerium entlassen, später aber von Friedrich Wilhelm IV. geadelt und für eine andere Sphäre des Staatsdienstes zurückberufen.

kleineren Schriften*) allgemein pädagogischen Inhalts, waren es besonders mathematische und arithmetische Lehrbücher, so wie Schriften für den Anschauungs-, Lese- und Sprachunterricht, die theils für den Gebrauch der Schüler berechnet waren, theils dem Lehrer die Mittel an die Hand gaben, seinen Unterricht in erfolgreicher Weise zu ertheilen. Vor allen müssen wir sein in Verbindung mit Heuser verfaßtes Praktisches Rechenbuch hervorheben, dessen „Erster Cursus" mehr als zwanzig Auflagen erlebt hat. Hier trat Diesterweg besonders reformirend auf, indem er an Stelle des veralteten Mechanismus ein durch und durch rationelles Verfahren eintreten ließ und dem alten Schlendrian in Wahrheit den Todesstoß versetzte.

Neben diesen Lehr- und Handbüchern gab er vom Jahre 1827 an eine pädagogische Zeitschrift, die „Rheinischen Blätter" heraus, die er bis an sein Lebensende fortführte. Mit allen neuen Erscheinungen auf dem Gebiete der Pädagogik, so wie mit den Bedürfnissen der Volksschule insbesondere wohl vertraut, vermochte er eine große Mannigfaltigkeit des Inhalts zu bieten, so daß die Zeitschrift bald eine weite Verbreitung fand. Die anregenden Gedanken und der lebensfrische Hauch, welcher alle seine Aufsätze durchzog, machten sie bald zur allgemeinen Lieblingslectüre der Lehrerwelt; aber freilich waren die Offenheit und der Freimuth, womit er vorhandene Uebelstände rügte und bedenkliche Schäden aufdeckte, gar Manchem ein Dorn im Auge. Denn Anleitung zu vernünftigem Denken, Bildung von Innen heraus, Entwickelung der Volkskraft und was damit zusammenhängt — das sind Dinge, welche diejenigen, die sich am liebsten in festgetretenen Geleisen bewegen, gar leicht in Furcht und Schrecken setzen. Es konnte daher nicht fehlen, daß auch Diesterwegs Schriftstellerei besonders von engherzigen Beamten und orthodoxen Geistlichen mit Widerwillen und Mißfallen betrachtet wurde.

Nichtsdestoweniger wurde Diesterweg im Laufe des Sommers 1830 unerwartet das Anerbieten gemacht, nach Berlin überzusiedeln. Daß das Volksschulwesen der Hauptstadt des preußischen Staates damals ziemlich im Argen lag, daß es unter den Schulvorstehern zwar eine Menge recht praktischer Schulhalter, aber nur eine kleine Anzahl denkender Pädagogen**) gab, das weiß jeder, dessen Erinnerung bis in jene Zeit hineinreicht. Die Behörden kannten die vorhandenen Uebelstände, denen nur durch eine zweckmäßige Heranbildung junger Lehrkräfte abgeholfen werden konnte; deshalb hatten sie den Cultusminister schon lange auf die Nothwendigkeit der Errichtung eines Lehrerseminars für Stadtschulen aufmerksam gemacht. Endlich eröffnete sich eine Aussicht zur Erreichung des ersehnten Zieles, und das Auge der leitenden Behörden richtete sich nach dem Seminar zu Mörs, das sich vor anderen durch seine Leistungen auszeichnete.

Diesterweg, der sich in seinem bisherigen Wirkungskreise durchaus glücklich fühlte, hatte anfangs keine besondere Lust, die romantischen Ufer des Rheines mit den eintönigen Häuserreihen an der Spree zu vertauschen; wenigstens wollte er sich zuvor durch unmittelbare Anschauung von der Lage der Dinge

---

*) Wir unterlassen es, den Leser mit Aufführung einer langen Reihe von Büchertiteln zu ermüden. Wer sich dafür interessirt, findet sie vollständig in der S. 1 genannten Biographie von Langenberg; außerdem werden diejenigen, über welche der Strom der Zeit nicht hinweggegangen ist, bei den Aufsätzen genannt werden, welche die betreffenden Unterrichtsgegenstände behandeln.

**) Unter den letzteren befanden sich mehrere, mit denen Diesterweg bald in freundschaftliche Verbindung trat.

überzeugen. In Berlin angekommen, machte er dem Provincialschulrath Otto Schulz, dem Stadtschulrath Reichhelm und dem Ministerialschulrath Dreist, in deren Händen die Sache lag, seine Aufwartung, und stattete dem Propst Roß, dem Geheimrath Kortüm und dem Oberhofprediger Strauß, die damals im Ministerium saßen, und denen er vom Rheine her bekannt war, seinen Besuch ab. Nach Allem, was er in Erfahrung brachte, waren die Aussichten wenig Vertrauen erweckend. Statt eines Seminargebäudes fand er ein beschränktes Miethslokal; zu einer zweckmäßigen Ausstattung der Anstalt waren nur schwache Hoffnungen vorhanden; der Provincial- und der Stadtschulrath standen so gut wie auf Kriegsfuß mit einander; und das in Aussicht gestellte Gehalt reichte für Berlin nicht aus, um eine Familie mit acht Kindern zu ernähren. Diesterweg bat daher um eine Audienz bei dem Minister von Altenstein. Diese wurde ihm nicht nur gewährt, sondern er erhielt sogar die Aufforderung, seine etwaigen Wünsche dem Schulrath Dreist vorzulegen. Was er kaum erwartet, geschah; man ging auf dieselben ein.

Indessen vergingen noch zwei Jahre, ehe die Verhältnisse in Mörs wie in Berlin so geordnet waren, daß die Uebersiedelung erfolgen konnte. Am 18. April 1832 nahm er von Mörs Abschied. Die Liebe seiner Schüler, die Achtung seiner Mitbürger und das Wohlwollen seiner Vorgesetzten folgten ihm. Er selbst blickte auf zwölf glückliche Jahre erfolgreicher Thätigkeit zurück; eine zwar lockende, aber immerhin ungewisse Zukunft lag vor ihm.

Am 5. Mai hielt Diesterweg seinen Einzug in Berlin, wo er in der Oranienburgerstraße Nr. 29 seinen Wohnsitz nahm. Zwei Seminaristen und der Schuldiener waren die einzigen Personen, die man beauftragt hatte, ihn zu empfangen. Die Amtswohnung fand er allerdings befriedigend, die Unterrichts- und Wohnungsräume für die Seminaristen dagegen mangelhaft; und ein Hauptübelstand, unter dem übrigens viele Anstalten der Hauptstadt leiden, war, daß das Lokal für die zu errichtende Seminarschule an einer geräuschvollen Straße lag. Ein enger Hof mit zwei dürftigen Bäumchen, die sich an einer hohen Mauer empordrängten, war der einzige Erholungsraum. Der Gedanke, einen Garten bei dem Hause zu besitzen, war und blieb ein frommer Wunsch.

Am 15. Mai wurde die seit etwas länger als einem Jahr von dem Rector Bormann provisorisch geleitete Anstalt durch den Schulrath Otto Schulz eröffnet und dieser Tag als der Stiftungstag des „Königlichen Seminars für Stadtschulen" bezeichnet. In der darauf folgenden Antrittsrede sprach Diesterweg über die Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Schönen und Guten, die er nicht nur als Endzweck seines Lebens, sondern auch als sein oberstes Erziehungsprincip hinstellte. Zugleich aber erklärte er sich bereit und verpflichtet, für die Hebung und Förderung des Erziehungswesens in Berlin nach besten Kräften thätig zu sein. Sehen wir zu, wie er sein Wort gelöst.

Diejenigen jungen Leute, welche mit Diesterweg zugleich in die Anstalt eintraten (Schreiber dieses gehört mit zu ihnen), haben es allezeit als eine besonders glückliche Fügung ihres Schicksals betrachtet, den ersten Berliner Seminardirector in der ganzen Fülle der Manneskraft und in der vollen Frische der Begeisterung für das neue Amt kennen zu lernen. Diesterweg war in der That eine ungewöhnliche Erscheinung. Nicht daß seine Gestalt besonders imponirte, oder daß er es etwa verstanden hätte, seinem Gesicht einen besonderen Nimbus zu verleihen; sein Körperbau war durchaus normal, und sein Antlitz verrieth im Zustande der Ruhe nichts Außerordentliches. Dazu kam eine Kleidung, so schlicht und einfach, daß es selbst dem schärfsten Auge schwer

geworden wäre, etwas Entbehrliches daran zu entdecken. Auch in späteren Jahren behielt sie stets etwas von provinziellem Gepräge; sah man ihn doch fast immer mit einer Mütze gehen. — Gehen!? —. Der Berliner ist gewiß an Gehen gewöhnt; aber mit Diesterweg Schritt zu halten, dazu gehörte eine ganz ungewöhnliche Lunge. Und wer ihn nur nach seiner äußeren Erscheinung kannte und ihn über die Straße laufen, nicht selten im eigentlichsten Sinne des Wortes rennen sah, der konnte unmöglich ahnen, daß dies der Berliner Seminardirector sei. Wer Diesterweg kennen lernen wollte, der mußte ihn in seiner Werkstatt sehen, wenn er seinen Seminaristen gegenüber stand.

Wohlan! theilen wir mit, was wir so glücklich gewesen sind, selbst zu erleben. Es sind jetzt freilich vierzig Jahr verstrichen, und das Haar der Jünglinge aus jener Zeit ist längst gebleicht; aber wer würde nicht mit frischem Jugendmuth erfüllt, wenn er des Unterrichts gedenkt, den Diesterweg im Seminar ertheilte. Von dem Halten eines sogenannten akademischen Viertels war zunächst keine Rede; im Gegentheil, schon um drei Viertel auf Sieben mußte Alles versammelt sein. Mit der Minute erschien der Director, schloß die Thür ab und ließ die Morgenandacht beginnen. Nachdem zwei Verse eines Chorals gesungen waren, wurde ein Bibelabschnitt verlesen, dem sich ein Gebet oder eine Betrachtung anschloß, die allerdings nicht überschwänglich, jedenfalls aber erbaulich war. Von kläglichem Jammern über die eigene Untüchtigkeit, die Alles vom Himmel erbetteln möchte, war keine Rede, wohl aber von Bitte um Reinheit der Gesinnung, von treuer Pflichterfüllung, von Aufopferungsfähigkeit zum Heile der uns anzuvertrauenden Jugend, von unablässigem Ringen nach den höchsten Idealen. Nicht mit erheuchelter Demuth, sondern mit freudigem Muthe wollte er die Herzen der jungen Leute erfüllen, und es war wohl Keiner unter ihnen, der bei jenen Morgenandachten nicht das Wehen des göttlichen Geistes empfunden hätte.

So wie die Andacht beendet war, schloß Diesterweg selbst die Thür auf, und wehe dem, der jetzt erst eintrat. Ein vernichtender Blick und wenige schwer wiegende Worte; was bedurfte es auch weiter, um einen zukünftigen Jugendlehrer zu beschämen und ihn vor Wiederholung solcher Unpünktlichkeit zurückzuschrecken. Nunmehr begann der Unterricht. War es Winter, so lautete Diesterweg's erstes Commandowort: „Löschen S's Licht aus." Die Flammen der Oellampen wurden heruntergeschraubt, und nun begann das Exercitium im Dunkeln. Die Benutzung irgend welches geheimen Hülfsmittels war hiermit abgeschnitten. „N. N. fangen S' an" war das zweite Commandowort, das den ersten Besten treffen konnte, und nun ging es los wie ein Pelotonfeuer. Jeder mußte präparirt sein und das vorgeschriebene Pensum so inne haben, daß er in jedem Augenblick fortfahren konnte. Nichts war origineller als diese mathematischen Stunden. Durch die Eiskrystalle, welche die Fensterscheiben bedeckten, dämmerten die schwachen Strahlen des ersten Morgengrauens, und vor uns stand fest und unbeweglich der „Meister in Licht und Feuerwerk", wie Schmitthenner ihn richtig bezeichnet. In stockfinsterer Nacht wurden die Figuren construirt, die Buchstaben gesetzt und die Beweise geführt. Da galt es aufpassen; denn unvermuthet erscholl der Ruf: „N. N. fahren S' fort", und wehe dem, der dann nicht fest im Sattel saß. Es war ein geistiges Turnieren, dem Niemand gewachsen war, der den betreffenden Stoff nicht vollständig beherrschte. Hier lernte man denken, sprechen, darstellen, schließen; hier erfuhr man, was es heiße: taktfest sein. So wurde es klar und hell in den Köpfen, ehe der Tag zu dämmern begann; und blickte dann das Morgen=

licht in's Zimmer, so sahen wir ihn vor uns stehen, einen Knopf des Rockes zugeknöpft, die Arme fest über einander geschlagen, oder mit der rechten Hand lebhaft gesticulirend, und einem Blick so scharf, daß er jeden Einzelnen zu durchbohren schien. Diesterweg's Lieblingsmethode war die heuristische. Wir mußten suchen, prüfen, überlegen und schließlich finden. Confuse Darstellungen erregten seinen Unwillen, wobei er gewöhnlich rasch mit der Hand über die Stirn fuhr, als gelte es, einen reinen und klaren Spiegel von einem trüben Anhauch zu befreien; waren die Antworten aber lichtvoll und präcis, dann freute er sich, als habe er selber eine neue Wahrheit gefunden. Er war ein Lehrer, wie er sein soll, ein Musterpädagog.

Kam es in dem ersten Jahre darauf an, uns mit den Kenntnissen eines geschickten Volksschullehrers auszurüsten, und zwar in derjenigen Form, in welcher wir sie später an unsere Schüler zu bringen hatten, so war es die Aufgabe des zweiten Jahres, neben der Fortführung des theoretischen Unterrichts uns allmälig in die Praxis einzuführen. Die Seminaristen wurden für gewisse Stunden einzelnen Lehrern zugewiesen, die an der Knabenschule unterrichteten. Hier mußten sie zuhören, sich mit dem Gange des Unterrichts vertraut machen, den betreffenden Lehrer gelegentlich ablösen und unter seinen Augen weiter unterrichten. Die Knaben wurden bald mit dieser Einrichtung vertraut, fanden sie durchaus natürlich und lernten sich an die jungen Leute um so leichter gewöhnen, als nur die Person, aber nicht die Art der Behandlung des Gegenstandes wechselte. Von besonderem Interesse war es natürlich, bei Diesterweg zuzuhören; hier konnte man lernen, was er mit dem Ausdruck „didaktische Kraft" bezeichnete. Diesterweg stand vor den Knaben wie ein Heerführer, der bereit ist, seine Truppen in's Feuer zu führen. Aller Augen waren auf ihn gerichtet, Alles blieb in unausgesetzter Spannung. Zu Beschäftigung mit Nebendingen wurde ihnen schlechterdings keine Zeit gelassen; Träumen und Hindämmern waren unter den Augen dieses Meisters ein Ding der Unmöglichkeit. Was die Methode betrifft, so war von Vormachen und Nachmachen keine Rede, auch Ueberhören und Einpauken kannte er nicht. Alles, was gelernt werden sollte, wurde unter seinen Augen gemacht. Jede Frage war an Alle gerichtet; wer sie wußte, mußte sich melden; wer dies unterließ, machte sich der Unaufmerksamkeit verdächtig. Aber sprechen durfte nur Einer; er wählte ihn aus. So gewöhnten sich die Knaben an parlamentarisches Verfahren; tumultuarisches Wesen wurde nicht geduldet. Auf diese Weise wurden die zu entwickelnden Wahrheiten gesucht, die Ergebnisse festgestellt und die Neigung zur Selbstthätigkeit geweckt. Es war eine wahre Lust, solchen Stunden beizuwohnen; die Schüler schwebten mehr über den Bänken, als daß sie auf denselben saßen. Alles war Geist und war Leben. Aber wenn die Stunde vorbei war, dann merkte man auch jedem an, daß er sich angestrengt hatte, und Diesterweg verließ die Klasse mit dem stolzen Bewußtsein, es sei eine Kraft von ihm ausgegangen.

Am Schluß des zweiten Jahres hatten die Seminaristen in Gegenwart des Schulrathes und sämmtlicher Lehrer eine Prüfung zu bestehen. Fiel dieselbe befriedigend aus, so wurden sie dem dritten Cursus überwiesen, der sie in die unmittelbare Praxis hinüberführte. Jedem von ihnen wurden mehrere Unterrichtsfächer definitiv übertragen; sie wirkten jetzt also als Lehrer an der Seminarschule oder an einer mit dem Seminar in naher Beziehung stehenden Lehranstalt. Neben dieser praktischen Thätigkeit wurde der Unterricht bei einzelnen Lehrern noch fortgesetzt, damit Theorie und Praxis Hand in Hand mit einander gingen. Jeder Seminarist bekam ein Buch zum Privatstudium und

zwar jeder ein anderes. Was wir in uns aufgenommen, mußten wir in den Unterrichtsstunden mittheilen; und nun verwandelte sich die Belehrung in eine freie Unterhaltung, in welcher jede Ansicht zur Geltung gelangen, ein freies, unbefangenes Urtheil sich herausbilden konnte.

Auch hier erschien Diesterweg wieder als ein Meister ersten Ranges. Seine Stunden lagen Abends von halb fünf bis halb sieben, denn bei Tage hatten wir zu unterrichten. Es waren im Sommer mathematische Geographie und Anthropologie, im Winter Logik, Pädagogik und Didaktik. In diesen Stunden zeigte sich Diesterweg's Talent in seiner ganzen Größe; keiner von unsern Lehrern verstand es, die geistigen Kräfte in solchem Grade zu entfesseln; nie ist mir ein so lebendiges Wechselspiel der Unterhaltung wieder vorgekommen. Dociren und dicke Hefte nachschreiben lassen, wäre ihm ein Greuel gewesen. Er wollte keine Diesterweg'schen Copien, nein, selbständige Menschen wollte er erziehen. Was wir in uns aufgenommen, was unsere Seele erfüllte, das brachten wir ihm entgegen; wir durften mit unsern Einwürfen hervortreten und wurden von ihm veranlaßt, sie uns gegenseitig zu beantworten, wobei er still und aufmerksam zuhörte. Wenn er dann aber selbst das Wort ergriff, um im Zusammenhange uns Dies und Jenes auseinander zu setzen, dann nahm das vorher so ruhige Antlitz einen Ausdruck der Lebendigkeit an, der Alles mit magischer Gewalt an sich fesselte. Diese kühn gewölbte und fein modellirte Stirn, von der die Majestät des freien Gedankens uns entgegenstrahlte; diese buschigen Brauen, unter denen das kleine Auge eben so scharf und durchdringend, als zugleich freundlich und wohlwollend uns entgegenblitzte; dieser fein geschnittene Mund mit den schmalen Lippen, an dem wir unverwandt hingen, wenn Worte der Begeisterung ihm entströmten, oder wenn er sich gelegentlich zu sarkastischem Lächeln verzog; und nun seine Darstellungsgabe, dieses wunderbare Spiel des Geistes, zumal, wenn er durch die Association der Ideen sich leiten ließ! Wie ein lustig sprudelnder Quell drang es aus allen Fugen und Spalten seines reichen Innern hervor, anregend, erfrischend, wohlthuend, befruchtend; und das Alles unterstützt von dem Blitzen seines Auges und der lebendigsten Gesticulation. Es war ein wahrhaft bezaubernder Einfluß. Alles, was er sagte, packte den ganzen inneren Menschen; alle Fasern unseres Geistes vibrirten mit. Und nun der göttliche Humor, mit dem er gelegentlich seine Stunden zu würzen verstand! Wenn ein witziger Einfall bei uns gezündet hatte, und er dann mit beiden Händen über die Stirn fuhr, und wir Alle wie elektrisirt dasaßen — wer hätte das erlebt und dächte nicht noch mit Entzücken jener Stunden! Wie manches Mal ist es statt halb sieben Uhr halb acht geworden, ehe wir uns trennten; und wenn er dann seine Mütze nahm, noch einmal freundlich uns zunickte und „guten Abend“ sagte, wie war dann Jeder erstaunt, plötzlich seinen Nachbar neben sich zu erblicken; war doch unsere ganze Seele in dem Manne aufgegangen. Wen wird es wundern, daß wir dann noch häufig eine halbe Stunde beisammen blieben. „Heut' war der Alte wieder köstlich!“ war gewöhnlich das erste, was Einer dem Andern zurief, und nun wurde das Debattiren noch fortgesetzt, bis endlich der Hunger uns mahnte, auch dem Körper sein Recht zu gewähren. Stunden solcher Art, fürwahr, sie sind für die Ewigkeit gelebt.

Die Begeisterung der Seminaristen für ihren Director hatte übrigens ihren Grund nicht bloß in seiner anregenden und geistweckenden Unterrichtsweise, sondern eben so gut in seiner originellen Erziehungsmethode, denn das Seminar war ihm zugleich Erziehungsanstalt. Allerdings hielt er auf Ordnung, Zucht

und gute Sitte. Bei vorkommenden Ausschreitungen ging er dem Einzelnen scharf zu Leibe, und wo sich Selbstsucht und Dünkel zeigten, da verstand er es, die ganze Gewalt seiner Autorität zur Geltung zu bringen. Aber seine Anstalt zu einem Kloster, oder gar zu einem Gefängniß zu machen, das fiel ihm nicht ein. Stubenhocker, Duckmäuser und Kopfhänger wollte er nicht erziehen; darum waren ihm auch alle Arten von Aufpassersystemen verhaßt, und Nachschleichen, Aushorchen, und Spioniren Disciplinarmittel, die er entschieden verschmähete. Ein Seminardirector darf kein Polizeibeamter sein; das war seine Ansicht. Wie er selbst in Lauterkeit der Gesinnung und Offenheit des Charakters seinen Zöglingen gegenüberstand, so setzte er auch bei ihnen dieselben Eigenschaften voraus; sein Verhältniß zu den Seminaristen war auf Vertrauen gegründet. Darum hatte er auch nichts gegen die sogenannten lustigen Streiche, und sah nicht immer sauer darein, wenn der Becher einmal überschäumte. Dergleichen Aeußerungen waren ihm Beweise von Kraftfülle und Thatenmuth, die dem Zusammenleben von Jünglingen durchaus natürlich sind, und durch deren ängstliche Unterdrückung ihnen die so unendlich wohlthuende Frühlingsbegeisterung geraubt wird. „Wer gar keinen dummen Streich macht, der macht auch nicht viel kluge“ pflegte er zu sagen; und daß manche kopfhängerische Theologen in ihren Studentenjahren bei Commercen und auf dem Fechtboden ein ganz anderes Gesicht gezeigt als in ihrem späteren Amtsleben, das mußte ihm von Herborn und Tübingen her wohl bekannt sein. Man darf sich daher nicht wundern, wenn er diese oder jene Ungehörigkeit zwar rügte, aber bisweilen mit einem Anstrich von Humor, durch den er sich Aller Herzen gewann. Diese Ehrfurcht vor der Menschennatur, die er nun und nimmermehr in Fesseln schlagen wollte; diese Anerkennung des Rechts der freien Selbstbestimmung und der freien Verwerthung seiner Kräfte; diese aller drückenden Bevormundung entbehrende Heranbildung zur Freiheit und zur Selbstständigkeit — das waren die Erziehungsmittel, die seine Schüler bis in ihre Mannesjahre hinein mit unauslöschlicher Dankbarkeit gegen ihn erfüllten.

Bei seinem Amtsantritt in Berlin hatte Diesterweg versprochen, für die Entwickelung und Förderung des Schulwesens der Stadt thätig zu sein. Und allerdings war dies nöthig, denn das Berliner Volksschulwesen glich damals, wenige Ausnahmen abgerechnet, einer trägen und schwerfälligen Masse, die durchsäuert und in Gährung gebracht werden mußte. Die Lehrer waren meist von den Schulvorstehern*) herangebildete Gehülfen, die, mit einem Zeugniß von dem geistlichen Schulaufseher versehen, die Erlaubniß erhielten, in einer Schule thätig zu sein. Von einer pädagogischen Unterweisung, von einer planmäßigen Vorbereitung und einer ordnungsmäßigen Prüfung war nicht die Rede; wer einigermaßen leidliche Kenntnisse besaß, der wurde zum Unterrichten für geeignet befunden. Daher das Dociren und Hefte schreiben, daher das Aufpacken von unverdaulichen Lernmassen, das sogenannte Auffagen und Ueberhören, das Nachsitzen und Strafarbeiten machen, daher die ganze zopfsteife Schultyrannei, deren wir Alten uns noch aus den drei ersten Decennien dieses Jahrhunderts erinnern. Kein Wunder, wenn der Schulmeister jener Zeit in Bildern wie in Lustspielen regelmäßig als komische Figur benutzt wurde; waren doch Ruthe und Stock seine stehenden Attribute, das Niederknieen und das Umhängen von Schandtafeln seine letzten Rettungsmittel, wenn nichts

*) Unter diesen befanden sich allerdings mehrere recht strebsame Männer, wie Blenz, Marggraf u. a. m., die sich Diesterweg anschlossen und auf seine reformatorischen Gedanken eingingen.

mehr verfangen wollte; und selbst die höheren Lehranstalten konnten unter ihren Zuchtmitteln des Pedells mit dem spanischen Rohr und der Carcerstrafe nicht entbehren. Daher denn auch bei den Kindern die Unlust zum Lernen, die innere Empörung gegen den ungerechtfertigten Druck, die in Rohheiten und Ungezogenheiten aller Art zum Ausbruch kam. Daher auch der ganze unglückselige Apparat von Reiz- und Lockmitteln, die dem Unterricht theils störend, theils nachhelfend zur Seite gingen, wie das Austheilen von Pfefferkuchen zur Jahrmarktszeit, die bunten Weihnachtslieder und Neujahrswünsche, die rothen, blauen, grünen und gelben Censuren, das Summiren von sogenannten „Beweisen“, Loben und Tadeln, wobei sechs Beweise ein Lob ausmachten, und gegen drei Lobe ein Tadel ausgestrichen werden konnte, und alle diese elenden Kunstmittelchen, auf welche das Auge des wahren Pädagogen nur mit mitleidigem Achselzucken herabblicken kann.

Von all' solchem Unfug war in Diesterweg's Anstalt keine Rede. Mit der lebendigmachenden Kraft des entwickelnden Unterrichts unternahm er den Kampf gegen den Mechanismus und alle lebensunfähigen Formen. Der Lehrer sollte fortan bloß durch die Bedeutung seiner Persönlichkeit der eigentliche Krystallisationspunkt sein, um den die ganze Thätigkeit der Jugend sich gruppirte. Die Kinder sollten nicht mehr mit dem Gedächtniß, sondern mit dem Verstande lernen; daher kein Uniformiren, kein Abrichten, kein Zustutzen, sondern individuelle Bildung, naturgemäße Entfaltung der Geisteskräfte. Mit einem Worte: die gesunde Vernunft sollte in der Erziehung zu ihrem Rechte kommen; gegen die Unvernunft aber zog er mit Feuer und Schwert zu Felde.

Was Diesterweg übrigens von Andern verlangte, das leistete er auch selbst; er brachte es zu unmittelbarer Anschauung in seiner Seminarschule, die bald eine Musteranstalt für ganz Berlin wurde. Ein halbes Jahr nach seinem Auftreten in der Hauptstadt mit etwa zwanzig Schülern eröffnet, wuchs sie schnell empor, so daß sie bald vier, später sogar sechs Klassen zählte. Außer ihm unterrichteten hier sämmtliche Seminarlehrer und mehrere Seminaristen des dritten Cursus. Die Klassen zählten durchschnittlich nicht mehr als dreißig Schüler, die also leicht zu übersehen waren, und so weit geführt wurden, daß sie entweder in das bürgerliche Leben oder in Tertia eines Gymnasiums entlassen werden konnten. Die Anstalt hieß allgemein die Diesterweg'sche Schule und mit Recht, denn er war die Seele derselben. Bald vertrauten ihr die gebildetsten und hochgestelltesten Familien der Residenz ihre Söhne an, denn die jungen Leute, obwohl Anfänger im Unterrichten, brachten unter der energischen Anregung ihres Meisters einen aufstrebenden Sinn unter die Knaben, der dem gebildeten Publicum wohlgefiel. Die Frische und die Rührigkeit, die in der Seminarschule herrschte, war in der That eine ungewohnte Erscheinung; kein Wunder, daß man von nah und fern herbeiströmte, um zu sehen und zu hören. Die öffentlichen Prüfungen glichen Festen, bei denen der kleine Seminarsaal die Menge der Zuhörer kaum zu fassen vermochte. Die Fragen und Antworten folgten Schlag auf Schlag, und doch merkte man, daß die Knaben nicht etwa hersagten, was sie auswendig gelernt, sondern daß ihre Antworten der unmittelbare organische Ausdruck ihrer geistigen Thätigkeit waren. Es war eine glänzende Epoche; denn es konnte Niemandem verborgen bleiben, daß außer den Seminaristen auch der Director, die Schüler, das Publicum und mancher mit Stern und Orden geschmückte Vorgesetzte in hohem Grade befriedigt waren.

Auch fehlte es nicht an Anerkennung von Seiten der Leiter höherer Lehranstalten. Spilleke, der bekannte und in hohem Ansehen stehende Director

des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums, sagte gelegentlich: „Die Seminare für gelehrte Schulen könnten leicht mutatis mutandis eine ähnliche Organisation wie das hiesige Seminar für Stadtschulen erhalten. Wenn man erwägt, wie in diesem Institute junge Leute, welche bei ihrem Eintritt nur mäßige Kenntnisse und wenig allgemeine Bildung haben, nach einem Cursus von drei Jahren für ihren Kreis zum Theil eine wahre Meisterschaft in der Didaktik erlangt haben, welche Resultate würde man erwarten dürfen, wenn kenntnißreiche, innerlich durchgebildete Männer in einem Institute ähnlicher Art zu praktischen Schulmännern für Gymnasien ausgebildet würden! Wahrlich, man möchte glauben, daß dann das goldene Zeitalter der preußischen Gelehrtenschule gekommen wäre." Ja selbst bis in die höchsten Kreise drang der Ruf von den Leistungen der Seminarschule. Wurde doch Diesterweg bei der Anordnung des Unterrichts mehrerer Prinzen des königlichen Hauses zu Rathe gezogen, und nicht nur er selbst für einige Zeit zum Lehrer des Prinzen Friedrich Karl, sondern nachmals auch mehrere seiner Schüler berufen, um Prinzen und Prinzessinnen den ersten Unterricht zu ertheilen. Und selbst als Diesterweg bereits aus seinem Amte entlassen war, konnte der Cultusminister v. Bethmann-Hollweg nicht umhin, in der 53. Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 10. Mai 1861 zu äußern: „In Bezug auf die Methode bezeuge ich es hier, daß . . . in Bezug auf Didaktik . . . in unsern Elementarschulen und Seminarien sich eine Meisterschaft zeigt, gegen welche die höheren Theile des Unterrichts zurückstehen, und ich glaube, daß dies zum Theil als eine Frucht zu betrachten ist eben derjenigen Strömung, der auch der Abgeordnete Diesterweg angehört — ich will sie mit einem Worte die Pestalozzische nennen, freilich unter Hinzunahme der Corrective, die später eingetreten sind, indem man sich von dem leeren Formalismus entfernt und wieder zu dem Stoff und Inhalt zurückgekehrt ist. Aus der Verbindung von Stoff und Form ist eine Virtuosität erwachsen, die ich als eine höchst achtbare bezeichnen muß."

Als Seminardirector hatte sich Diesterweg somit glänzend bewährt, und da seine Behörde keine weiteren Forderungen an ihn stellte, so hätte er sich an der geschilderten Thätigkeit allenfalls genügen lassen können. Indessen wie wäre es ihm möglich gewesen, ihm, der den Beruf in sich fühlte, dem Unterrichtswesen neue Bahnen zu brechen, sich auf die Erfüllung seiner Amtspflichten zu beschränken. Auch forderte ihn ja die in Mörs begonnene schriftstellerische Thätigkeit ganz von selbst dazu auf, ein ihm lieb gewordenes Bedürfniß, das er als ein Mittel zur Selbstaufklärung betrachtete, auch ferner zu befriedigen. Die bis zum Jahre 1832 erschienenen Lehr- und Handbücher, die anfangs nur in der Rheingegend verbreitet waren, fanden jetzt auch in den östlichen Provinzen Beifall und mußten neu aufgelegt und somit vielfach umgearbeitet werden. Außerdem aber nahm die Fortführung der „Rheinischen Blätter", für welche er nicht nur als Herausgeber, sondern auch als Hauptmitarbeiter beschäftigt war, seine Kräfte lebhaft in Anspruch. Es ist in der That erstaunenswürdig, wenn man bedenkt, daß Diesterweg in den vierzig Jahren seiner Redactionsthätigkeit wenigstens 400 größere und kleinere Aufsätze (im letzten Lebensjahre allein noch 9) geliefert hat. Theils waren dieselben allgemein pädagogischen, theils praktisch-didaktischen, hin und wieder auch biographischen Inhalts, wie die trefflichen Berichte über Pestalozzi, Schleiermacher, Fichte und Wilberg. Und dabei verfolgte er mit steter Gewissenhaftigkeit die jeweilige Zeitströmung, so daß irgend etwas Hervorragendes seinen Augen so leicht nicht entging. Fast überall trat er polemisirend und reformirend auf, indem

er vorhandene Mißstände offen und rückhaltlos darlegte. Und wenn er bei Gelegenheit solcher Untersuchungen hohe Ansprüche an die Lehrer stellte, so trat er andererseits auch wieder für sie in die Schranken, um ihnen Befreiung von beengenden Fesseln und eine bessere Stellung zu erkämpfen. Alles, was ihm zum Heil der Schule nothwendig erschien, zog er vor sein Forum, ganz gleich, ob er damit irgendwo anstieß oder nicht. Er war von der Reinheit seines Strebens überzeugt; wie hätte er sein Licht unter den Scheffel stellen sollen.

Unter den in Berlin neu verfaßten Schriften heben wir besonders den „Wegweiser für deutsche Lehrer" hervor, an dem er von 1832—34 arbeitete, und seine „populäre Himmelskunde", die zum ersten Mal im Jahre 1840 erschien. In Betreff der weiteren Thätigkeit müssen wir auf die S. 1 genannte Schrift von Langenberg verweisen. Wenn Diesterweg seine schriftstellerische Thätigkeit als eine Art Erholung, oder als ein Mittel zu geistiger Erfrischung bezeichnet, so dürfen wir ihm dies wohl glauben, um so mehr, da er die Feder eben so geschickt zu führen verstand, wie er des lebendigen Wortes Meister war. Ihn reden hören oder seine Schriften lesen war Eins; sollte er sich daher auf den kleinen Kreis von Zuhörern beschränken, an welche sein Amt ihn wies? Mit Recht verzichtete er auf diese bescheidene Rolle, und zog es vor, sich Verehrer in ganz Deutschland, ja selbst außerhalb seiner Grenzen und jenseit des Oceans zu erwerben. Diesterweg hat wie Goethe sich Alles vom Herzen heruntergeschrieben; daher die Originalität und Geistesfrische, die aus allen seinen Erzeugnissen uns anweht; daher das urkräftige Behagen, mit dem man seinem Gedankenfluge folgt. Aber freilich war er kein Dichter und hatte auch keine Zeit, auf künstlerische Ausarbeitung des Einzelnen sich einzulassen. Wie die Ideen ihm zuströmten, so schrieb er sie nieder, derb und kräftig, von Glätten und Poliren war keine Rede; dafür sind aber seine Schriften ein ganzes Menschenalter hindurch in Preußen fast die einzigen gewesen, welche der Lehrerwelt auf ihrem Gebiete eine gesunde Nahrung darboten. Denn Diesterweg war, wie Harkort ihn nennt, „ein wahrer Lebenswecker".

Ein Lebenswecker! Das wissen alle diejenigen, welche in persönliche Berührung mit ihm kamen, und er gehörte nicht zu denen, die sich suchen ließen. Bei seinem Amtsantritt in Berlin hatte er versprochen, sich mit dem Streben würdiger Lehrer eng zu verbinden. Zu diesem Zweck stiftete er am 8. November 1832 die „Pädagogische Gesellschaft", eine Vereinigung gebildeter Männer verschiedenen Standes, in welcher pädagogische und damit verwandte Fragen zur Sprache gebracht wurden. Den aus dem Jahre 1813 herstammenden „Aelteren Lehrerverein" suchte er zu reformiren und neu zu beleben. Am 29. Februar 1840 gründete er den „Jüngeren berlinischen Lehrerverein", dem er, da er vorzugsweise aus ehemaligen Zöglingen des Seminars bestand, eine mehr praktisch-didaktische Tendenz zu geben bemüht war. Auch dem „Geselligen Lehrervereine", der sich gegen Ende desselben Jahres bildete, wandte er später sein lebhaftes Interesse zu, so daß er im Jahre 1862 zum Ehrenmitgliede desselben ernannt ward. In allen diesen Gesellschaften herrschte lange Zeit eine außerordentliche Regsamkeit, denn Diesterweg verstand es, immer Fragen auf die Tagesordnung zu bringen, die ein allgemeines Interesse hatten, und die Mitglieder nicht zum ruhigen Anhören, sondern auch zum Mitreden veranlaßten. Er war ein großer Freund der Debatte und liebte es, wenn die Geister auf einander platzten; denn gerade aus dem Kampf entwickelte sich ihm die Wahrheit, um die allein es

ihm zu thun war. — Da der Mensch nach der Arbeit aber auch der Erholung bedarf, so war er darauf bedacht, den gestifteten Vereinen durch außerordentliche Versammlungen einen stets neuen Reiz zu verleihen. Die in Berlin gefeierten Lehrerfeste sind sein Werk. Wie leuchtende Sterne strahlen sie den Theilnehmern aus jenen anregenden Zeiten herüber, und nicht bloß den Mitgliedern, sondern auch andern Personen, die hierdurch für die Bestrebungen des Lehrerstandes gewonnen werden sollten. Im Jahre 1844 brachte er sogar alle vier Vereine zu einem großartigen Feste zusammen, das auf Tivoli gefeiert wurde, ein interessanter Versuch, der sich zwar nicht wiederholte, der aber doch ein Beweis von der außerordentlichen Gewalt war, welche Diesterweg über die Gemüther besaß. Und in der That, wer Diesterweg's Freude bei solchen Gelegenheiten sah, der mußte ihm zugethan sein; concentrirte sich doch in seiner Persönlichkeit der ganze Geist jener Gesellschaften.

War Diesterweg durch die Stiftung von Vereinen bereits über die Sphäre seines amtlichen Wirkens hinausgegangen, so geschah dies noch mehr durch verschiedene Schriften, in denen er, wenn auch nicht der Lehrerwelt, so doch manchem seiner Vorgesetzten als Agitator erschien. Schon in Mörs war es sein unausgesetztes Bestreben gewesen, für eine verbesserte Volksbildung zu sorgen; nichts war also natürlicher, als daß er gelegentlich als Anwalt seiner Gesinnungsgenossen auftrat. Zuerst geschah dies im Jahre 1830, wo er auf einer amtlichen Schulreise im Bergischen vielfache Beobachtungen über die Zuchtlosigkeit in den Schulen und über die geringe Autorität der Lehrer gemacht hatte, Erscheinungen, mit denen seiner Ansicht nach das Sinken des Ansehens der Beamten bei dem Publicum im nächsten Zusammenhange stand. In einem Aufsatze: „Was fordert die Zeit in Betreff der Schulzucht?“ sprach er seine Meinung mit Freimuth und Entschiedenheit aus. Er wollte zum Nachdenken anregen; es geschah mehr, der Aufsatz rief große Aufregung hervor. Als kurz zuvor die ersten höheren Bürgerschulen zu Köln und Elberfeld errichtet worden waren, gab er auch über diese Art von Anstalten sein Votum ab. Von der Ansicht ausgehend, daß die Zeit und das Leben gründlich gebildete Männer verlangten, welche die im Fortschreiten begriffenen Verhältnisse zu beherrschen vermöchten, forderte er reine Gymnasien für die wissenschaftliche Bildung künftiger Studirender, dagegen reine Realschulen für die wissenschaftliche Bildung künftiger Geschäftsleute: In jenen sollte das Lateinische, in diesen dagegen das Deutsche die Hauptgrundlage der Bildung sein. Zog ihm der zuerst genannte Aufsatz das Mißfallen vieler Geistlichen und Beamten zu, so rief er durch die zweite Abhandlung den Unwillen einseitig gebildeter Literaten wach.

In Berlin wurde die Aufmerksamkeit des größeren Publicums erst im Jahre 1836 auf Diesterweg gelenkt, wo er sich auf einer Reise in die dänischen Staaten mit der sogenannten „wechselseitigen Schuleinrichtung“ bekannt gemacht hatte. In seinen „Bemerkungen und Ansichten“ über diese Erscheinung auf dem Gebiete des Schulwesens trat er mit Entschiedenheit gegen die Nachahmung eines solchen Mechanismus auf, und fertigte auch die Vertheidiger dieser Art von pädagogischem Fabriksystem so gründlich ab, daß von einer Einführung der wechselseitigen Schuleinrichtung auf preußischem Boden bald nicht mehr die Rede war.

Größeres Aufsehen machte seine „Lebensfrage der Civilisation“ in drei Beiträgen. Der erste handelte über die Erziehung der unteren Klassen der Gesellschaft; in dem zweiten theilte er seine Ansichten über einen in Berlin stattgehabten Tumult mit; der dritte war „Ueber das Verderben auf den

deutschen Universitäten" betitelt. Die beiden ersten dieser Schriften wurden von dem Publicum mit lebhaftem Interesse aufgenommen. Diesterweg's Vorgesetzte dagegen konnten sich nicht enthalten, ihm ihr Mißfallen über diese Art von Schriftstellerei auszudrücken, die sich für einen Beamten nicht passe. Noch schlimmer war es mit der dritten Schrift. Hier hatte Diesterweg, wie er selbst sagt, in ein Wespennest gestochen; denn daß ein Volksschullehrer sich herausnahm, an den althergebrachten Einrichtungen so vornehmer Institute zu rütteln, das konnte ihm der Zunftstolz der Gelehrten unmöglich verzeihen. Eine Menge von Streitschriften, in denen Emmerich, Pieper, Richter und Dobschall als seine Hauptgegner auftraten, konnten nicht ohne Erwiderung bleiben und riefen einen unerquicklichen Kampf hervor, der indessen, wie die spätere Zeit gelehrt, keinesweges ganz fruchtlos gewesen ist.

Mit der Schrift „Alaaf Preußen", die im Jahre 1842 erschien, und in der Diesterweg seiner Freude über eine königliche, die Berücksichtigung der Gymnastik betreffende Cabinetsordre einen lebhaften Ausdruck gab, kehrte er auf das Gebiet seiner speciellen Thätigkeit zurück. Und eben so darf Alles, was er vom Jahre 1844 an in Beziehung auf Pestalozzi gethan und gewirkt, nicht als außerhalb seiner Sphäre liegend angesehen werden.

Pestalozzi war Diesterweg's Vorbild; wir nehmen keinen Anstand, ihn als seinen Vorläufer zu betrachten. Einen solchen Mann zu verehren, dazu bedurfte es keiner besonderen Aufforderung; ihn zu feiern, dazu bot sich bald eine passende Gelegenheit, es nahete sein hundertjähriger Geburtstag. Diesterweg, der unter denen, die das Rad der Weltgeschichte in Bewegung setzen, stets in den vordersten Reihen zu treffen war, ging auch hier voran. Zunächst forderte er die vier Lehrervereine Berlins zu einer würdigen Feier des 12. Januar 1845 auf; außerdem aber schrieb er eine Broschüre: „Heinrich Pestalozzi. Ein Wort über ihn und seine unsterblichen Verdienste, für die Kinder und deren Eltern, zu dem ersten Säcularfeste seiner Geburt" — eine Schrift, die in zwei Jahren drei Auflagen erlebte, und deren Erlös zur Begründung eines Pestalozzistiftes bestimmt war. Obgleich sich später herausstellte, daß nicht 1845, sondern 1846 das Geburtsjahr des berühmten Pädagogen sei, so wurde die nun einmal vorbereitete Feier doch abgehalten; denn Diesterweg hatte es nicht nur verstanden, außer den Lehrern das größere Publicum dafür zu gewinnen, sondern er war auch der Meinung, daß die Stadt Berlin vorangehen müsse, damit ein Jahr später ganz Deutschland ihm folge. Was er beabsichtigt, das geschah. An vierhundert Personen, Lehrer aller Kategorien und Männer der verschiedensten Stände, traten zusammen, um den Tag festlich zu begehen; und wer der Feier beigewohnt, der wußte nicht genug zu erzählen von der Begeisterung, die Alle erfüllte, und die des bedeutungsvollen Gegenstandes in jeder Beziehung würdig war.

Der Zufall wollte, daß in demselben Jahre auch Diesterweg für seine Person eine Jubelfeier begehen konnte; denn am 3. Juli waren es 25 Jahre, wo er das Seminar zu Mörs eröffnet hatte. Zwar war es ihm selbst nicht eingefallen, sich gegen irgend wen darüber zu äußern; aber seine ehemaligen Schüler konnten dieses Tages nicht vergessen. Am Rhein bereitete man eine allgemeine Feier vor, erhielt indeß von der Regierung, als man ihre Erlaubniß einholte, eine abschlägige Antwort. In Berlin hatte man eine Feier in aller Stille vorbereitet und brachte am Morgen des 3. Juli dem Jubilar seine Huldigungen dar. Diesterweg, auf den die Behörden schon seit längerer Zeit nicht gut zu sprechen waren, wollte allem ausweichen, was als Demonstration

betrachtet werden konnte, und wies, durch die fortwährenden Maßregeleien innerlich verstimmt, jede Ehrenbezeigung zurück. Als man ihm aber eine Summe von 700 Thalern als Grundstock für die beabsichtigte Pestalozzistiftung überreichte, da verklärte sich sein Blick, und somit konnte er auch der Aufforderung, den Abend im Freundeskreise auf Tivoli zuzubringen, nicht wohl aus dem Wege gehen. Angeregt durch die ihm zu Theil gewordene Anerkennung, verfaßte er noch an demselben Tage einen Aufruf an Deutschlands Lehrer. Er wies auf Kaiser Alexander I., auf König Friedrich Wilhelm III. hin, die Pestalozzi persönlich geehrt; bezeichnete das, was derselbe gewollt und erstrebt, als ein heiliges Vermächtniß; in seinem Sinne weiter zu wirken, als eine unabweisbare Pflicht; und forderte Deutschlands Lehrer auf, ihm ein lebendiges Denkmal in einer Stiftung zu gründen, die seinen Namen trüge. Am Abend begab er sich verabredetermaßen nach Tivoli und fand — nicht einen kleinen Kreis von Freunden, sondern Hunderte von dankbaren Verehrern, unter denen wir als besonders hervorragende Personen nur Director Bonnell, Prof. Dielitz, Prof. Kalisch, Karl Nauwerk (später Parlamentsmitglied in Frankfurt a. M.), Consistorialrath Pischon, Director Ranke, Prof. Wiese und Prof. Zeune nennen wollen, deren einige allerdings später zu seinen Gegnern gehörten. Es wurde gesungen, getoastet, geredet; man gerieth in Begeisterung, in Feuer; und wer dem Gange der Debatten (denn in solche gingen die Tischreden allmälig über) mit Aufmerksamkeit folgte, der mußte merken, daß nicht nur in den um Diesterweg versammelten Männern, sondern in der gebildeten Welt überhaupt ein Gährungsstoff vorhanden war, der nur des günstigen Momentes harrte, um zum Durchbruch zu kommen. Das Fest, unter energischem Widerstande des Gefeierten in Scene gesetzt, verlief zuletzt in krampfhaften Zuckungen; es war nicht zu verkennen, daß unversöhnliche Gewalten einander gegenüberstanden.

Am 12. Januar 1846 wurde die wirkliche Säcularfeier Pestalozzi's begangen. Die Besorgniß, das Fest des vorangegangenen Jahres möchte die eigentliche Feier beeinträchtigen, war ohne Grund. Diesterweg, auf dem Culminationspunkte seines öffentlichen Wirkens, war von einer Begeisterung erfüllt, die ihres Gleichen suchte, und die sich unwillkürlich und unauslöschlich auf seine ehemaligen Schüler übertrug. Durch die ganze gewaltige Versammlung zog sich nur ein Grundgedanke, es war das Gelübde, in Pestalozzischem Sinne zu leben, in seinem Geiste zu wirken.

Es giebt wohl wenig hohe Gipfel, in deren Nähe nicht irgendwo ein schroffer Abhang sich findet, den wir beim Emporklimmen wohl umgehen konnten, der uns aber beim Heruntersteigen eine unvermuthete Gefahr bereitet. Diesterweg ahnte wohl, daß ihm eine ernste Katastrophe bevorstehe, aber kühnen Muthes steuerte er auf ein Ziel los, das ihm des höchsten Preises würdig erschien. Und sollte er auch selbst seinem Streben zum Opfer fallen, Selbstverleugnung und opferfreudige Hingabe an eine große Idee sind ja die eigentliche Lebensaufgabe des Pädagogen. Wer diesen Gedanken nicht fassen kann, der wird auch Diesterweg nie begreifen. Bis zum Jahre 1840 hatte er seine pädagogische Thätigkeit ohne wesentliche Erinnerung von Seiten der Behörden ausüben können. Allerdings war ihm bereits am Rheine bekannt geworden, daß Dieser und Jener über die Art seines Wirkens bedenklich den Kopf schüttelte. Eben so waren zwei seiner Aufsätze aus dem Jahre 1832: „Das Wohl der Schule durch die Religiosität des Lehrers bedingt“ und „Ansichten der Mystiker über das Schulwesen“ für das Ministerium Veranlassung geworden,

sich von dem Schul-Collegium der Provinz Brandenburg Bericht über diese Schulreden erstatten zu lassen. In Folge dieses Berichtes wurde ihm sogar eingeschärft, religiöse Streitfragen nicht vor die Seminaristen zu bringen, und (für Diesterweg gewiß seltsam genug!) alle Einseitigkeiten in religiöser Beziehung zu vermeiden. Die ersten Spuren einer Verstimmung der Behörden waren also an ihn herangetreten. Andererseits aber waren ihm von Seiten derselben Behörden mehrere anerkennende Schreiben zu Theil geworden, so daß er annehmen durfte, man sei mit den durch ihn herbeigeführten Erfolgen zufrieden, er selbst aber vor weiteren Anfechtungen gesichert.

Da wurde im Jahre 1840 Friedrich Wilhelm III. zu seinen Vätern versammelt, nachdem kurz zuvor sein freisinniger Minister Altenstein heimgegangen war. Die Hoffnungen, welche Friedrich Wilhelm's IV. erstes Auftreten bei allen vorwärts strebenden Männern erweckt, gingen, nachdem er Eichhorn zum Cultusminister ernannt, schnell zu Grabe, und hiermit war auch Diesterweg's Schicksal so gut wie entschieden. Ein persönlicher Conflict, den er im Jahre 1839 mit dem Provincial-Schulrath O. Schulz*) gehabt, war die Veranlassung gewesen, daß Altenstein das Decernat über das Seminar in die Hände des Schulraths Lange gelegt hatte. Kaum war Altenstein gestorben, so fing man an, auf Diesterweg's Hervortreten in den Rheinischen Blättern und anderen Schriften wieder aufmerksamer zu werden; nach seinem Amtsjubiläum und den beiden Pestalozzifesten erfolgten neue Verwarnungen; er wurde auf das Schul-Collegium citirt und ihm bedeutet, daß die religiösen und politischen Tendenzen, denen er huldige, mit denen seiner vorgesetzten Behörden nicht im Einklange seien; endlich wurde das Referat über das Seminar wieder in die Hände des Schulraths O. Schulz gelegt. Man hatte geglaubt, Diesterweg werde jetzt sein Amt niederlegen, aber man hatte sich getäuscht. Er blieb. Er glaubte dies der Anstalt und der Schule schuldig zu sein; war er sich doch der Reinheit seiner Absichten bewußt. Das preußische Schulwesen vorwärts zu bringen, war sein eifriges Streben; was konnte er dafür, daß das Staatsschiff plötzlich den romantischen Gefilden des Mittelalters zusteuerte. Diesterweg hatte eine starke Natur; diese sollte er auf Ansinnen seiner Vorgesetzten unterdrücken. Er hatte einen freien und offenen Blick für Alles, was naturgemäße Entwickelung heißt, er war ein rationeller Pädagog; jetzt wurde ihm zugemuthet, die Menschennatur durch die Brille orthodoxer Theologen und am grünen Tisch erstarrter Verwaltungsbeamten zu betrachten. Das wollte und das konnte er nicht; er hätte sein inneres Selbst verleugnen müssen. Diesterweg blickte weiter als seine Vorgesetzten. Er wußte, daß er sich in Mitten einer gährenden Zeit befand, und fühlte sich berufen, ein bewegendes Element in derselben zu sein. Da eine solche Kraft nicht zu beugen war, so mußte sie gebrochen werden. Und wie war das möglich? Weil die amtliche Gewalt der Vorgesetzten stärker war, als die naturwüchsige Kraft des Untergebenen.

Es wurde jetzt eine Special-Untersuchung eingeleitet, in welcher der von dem Geheimrath Stubenrauch begleitete Consistorialrath Striez sein

*) Wer sich mit dem Leben und dem Charakter dieses durchaus verdienstvollen Mannes, der hier freilich nur als Gegner Diesterwegs erscheinen kann, vertraut machen will, dem empfehlen wir: „Otto Schulz. Ein Denkmal für seine Nachkommen und seine Freunde von Jul. Richter. Berlin. Nicolaische Buchhandl. 1855." — Der Art und Weise, wie Diesterweg in dieser Biographie beurtheilt wird, können wir aber in keiner Beziehung unsere Zustimmung schenken.

inquisitorisches Talent zu voller Geltung brachte. Die Seminaristen wurden im Geheimen über ihre Lehrer ausgefragt, bei einem der letzteren sogar nachgeforscht, ob Diesterweg die Seminaristen nicht bloß zum Gehorsam gegen die Gesetze, sondern auch zum Ertragen und Dulden des Unrechts erzöge. Man revidirte, man inquirirte, aber man fand nichts, was sich zu einer positiven Anklage eignete. So vergingen sechs Monate. Da wurde er im Februar 1847 zu dem Oberpräsidenten von Meding citirt. Die beiden Commissarien, welche die Revision des Seminars vorgenommen, waren zugegen. Der Oberpräsident erging sich in allgemeinen Bemerkungen, der Consistorialrath Striez hatte den Muth, ihn socialistisch-communistischer und demagogischer Tendenzen zu beschuldigen. Als Diesterweg hiergegen protestirte und die Belege verlangte, verwies man ihn zur Ruhe und bedeutete ihm, er möge das Ende abwarten. Und welches war dieses Ende? Wie Hohn mußte es ihm klingen, daß man ihm, der so Vielen die Augen geöffnet, die Stelle eines Vorstehers des Blindeninstituts anbot, die er anzunehmen habe, widrigenfalls man eine für ihn aller Wahrscheinlichkeit nach sehr schlimm ablaufende Disciplinar-Untersuchung einleiten werde.

Diesterweg lehnte das ihm gestellte Ansinnen ab und begab sich jetzt zu dem Minister Eichhorn, der ihn eben so wie der Geheimrath Stiehl nur aus den Acten kannte. Aber es war zu spät; es war beschlossen, ihn aus seinem Amte zu entfernen. Diesterweg stellte zwei Bedingungen: ohne Beeinträchtigung der Ehre und ohne Schmälerung seines Gehalts. Und so geschah, was die ganze pädagogische Welt mit gerechtem Erstaunen erfüllte; im Juli 1847 wurde Diesterweg seines Amtes entlassen, mit der Bedingung, ein anderes, seinen Kräften und Verhältnissen entsprechendes Amt anzunehmen. Wer am meisten von der erschütternden Nachricht betroffen wurde, das waren seine Schüler. Sie allein kannten ihn ganz; und ihnen allein hatte er stets gewissenhaft verschwiegen, was er in amtlicher Beziehung zu leiden hatte. Aber was konnten sie thun? Es giebt Gewalten, gegen die sich nicht ankämpfen läßt. Eins jedoch lag nahe. Man konnte dem verehrten Meister seine innige Theilnahme, seine unveränderte Hochachtung und Anhänglichkeit bezeigen; und das geschah. Man überreichte ihm sein von Professor Hensel gezeichnetes Bildniß, das später, von Professor Eichens in Kupfer gestochen, zum Besten der Pestalozzistiftung in Pankow verkauft wurde. Entbehrt dasselbe vielleicht der absoluten Treue der Formverhältnisse und der Züge, welche die bekannten photographischen Darstellungen gewähren, so ist es dafür eine künstlerische Leistung, welche das edle Antlitz des nunmehr verklärten Meisters in idealer Auffassung zeigt, einer Auffassung, die um so bedeutungsvoller wird, als sich in ihr mit der Genialität des Gesammtausdrucks das tiefe Seelenleiden vermählt, von dem ein reich begabter Mensch heimgesucht wurde, als er seine Lieblingsbeschäftigung, das, was seinen Lebensodem ausmachte, seiner Ueberzeugung zum Opfer bringen mußte.

Diesterweg war somit zur Ruhe gebracht; aber kaum ein Jahr verging, da geschah, was er in seiner „Lebensfrage der Civilisation" vorausgesagt, das System, welches er bekämpft, brach zusammen. Mit der März-Revolution des Jahres 1848, die wie mit Blitzesschnelle durch alle deutschen Gauen zog, versuchten die mündig gewordenen Völker den Druck büreaukratischer Bevormundung von sich abzuwerfen, um das Recht der freien Meinungsäußerung für sich in Anspruch zu nehmen. Beschränkte Naturen, die für das, was sich als sittliches Recht in dieser Bewegung kund gab, kein Verständniß hatten,

haben das Jahr 1848 ein „Jahr der Schande" genannt; Diesterweg bezeichnete es als einen wahren Völkerfrühling. Weit entfernt, den Ungehörigkeiten und Ausschreitungen, die von solchen Bewegungen unzertrennlich sind, in irgend einer Weise beizustimmen, freute er sich doch, daß Leben und Bewegung in die Massen gekommen war; daß Mancher, der bis dahin geträumt, aus seinem Schlummer erwachte; daß das deutsche Volk wieder anfing, sich seiner nationalen Aufgabe bewußt zu werden. Einige Monate lang sah es sogar aus, als könne er wieder reactivirt werden, denn die Minister Schwerin und Rodbertus beeilten sich, ihn mit Aufträgen zu beehren. Auch war er mit vielen andern Männern eifrig thätig, um der in Aussicht stehenden neuen Ordnung der Dinge seinen Arm zu leihen. Aber siehe, da wurde über Berlin der Belagerungszustand verhängt, und mit ihm gingen die sämmtlichen Keime der fröhlich emporgestiegenen Hoffnungen zu Grabe. Diesterweg's Angelegenheit lag noch in den Acten des Ministeriums, wo sie ihres Abschlusses harrte. Derselbe konnte natürlich nicht ausbleiben. Der Minister Ladenberg, der ihm wohl wollte, bot ihm die Stelle eines Schulrathes in Marienwerder an; aber Diesterweg, an den Umgang mit strebsamen Jünglingen gewöhnt, konnte sich unmöglich in Acten begraben. Eben so wenig war er geneigt, in gleicher Eigenschaft nach Cöslin zu gehen. Hatte es ihm schon Ueberwindung gekostet, die romantischen Gestade des Rheins mit den eintönigen Ufern der Spree zu vertauschen; wie hätte er es über sich gewinnen können, die letzten Jahre seines Lebens an dem öden und kalten Strande der Ostsee zu vertrauern! Und auf was für Umgang hatte der Mann des Fortschritts in der Atmosphäre der Conservativen und der Orthodoxen zu rechnen? Er lehnte das Eine, wie das Andere ab. So wurde er denn im Jahre 1850 in den Ruhestand versetzt, womit sein amtlicher Schiffbruch entschieden war.

Und fragen wir nach dem eigentlichen Grunde dieses in Wahrheit verhängnißvollen Ereignisses; es war kein anderer als der Wechsel des Regierungssystems. Altenstein, unter welchem Diesterweg seine amtliche Laufbahn begonnen, war seiner Zeit stets um einige Schritte voraus, und Friedrich Wilhelm III. und Luise waren allezeit geneigt, auf seine Ideen einzugehen. Durch diese allein versprach man sich Erfolge für die Reorganisation des Staates, und sicherlich waren sie dazu geeignet, die freisinnigen und thatkräftigen Männer zu erziehen, welche Preußen vorwärts gebracht haben. Eichhorn dagegen, unter welchem Diesterweg seine amtliche Laufbahn beschloß, war stets bemüht, die Bestrebungen seiner Zeit zurückzuschrauben, und die späteren Rathgeber der Krone waren nur allzugeneigt, in seine Fußtapfen zu treten. Die Erscheinungen des Jahres 1848 hatten die Männer, welche das Staatsruder führten, ängstlich gemacht; jetzt galt es, jedes selbständige Emporstreben nieder zu halten, und bald stand die Reaction in voller Blüthe.

Man brauchte nur um sich zu blicken, und man erstaunte über die Menge neuer, nein veralteter Erscheinungen. Auf dem Gebiete der Kirche, wo Einrichtungen und Anordnungen auftauchten, die augenscheinlich auf die Erregung frommer Empfindungen durch Befriedigung der Sinne, nicht aber auf wirkliche Förderung in christlicher Erkenntniß gerichtet waren. Das Wort des Herrn (Luc. 17, 20): „Das Reich Gottes kommt nicht mit äußerlichen Geberden; es ist inwendig in euch" — schien vollständig vergessen zu sein; man war auf dem besten Wege nach Rom. — Und auf dem Gebiete der Schule: Die an die Lehrer gerichteten Ermahnungen und Verwarnungen, die sich selbst die zahmsten gefallen lassen mußten; die amtlichen Conferenzen, die Alles in dem

richtigen Geleise erhalten sollten; das oft erneuerte Dringen auf kirchlichen Sinn; die Aufforderung zu gemeinsamen Abendmahlsfeiern; die bequemen Ferienabschlüsse, bei denen der Unterricht erst am Dienstag begann, damit die Zöglinge nicht etwa verleitet würden, Sonntags zu reisen. Wie erfinderisch ist doch der menschliche Geist selbst auf dem Gebiete der Dienstfertigkeit; und welche Mittel weiß er zu ersinnen, um sich in den Zustand der Abhängigkeit zu versetzen!

Wie mußte Diesterweg zu Muthe werden, wenn er Erscheinungen solcher Art mit dem Geiste seiner Seminarschule verglich. Aber freilich ging es auch mit dieser abwärts. Als er die Anstalt in's Leben rief, hatte die Behörde auf eine Schulgeldeinnahme von 2600 Thalern gerechnet; Diesterweg's Talent steigerte dieselbe auf 4400 Thaler; kaum aber hatte er ihr den Rücken gewandt, so büßte sie mindestens zwei Fünftel ihrer Schüler ein. Nachmalige Directoren suchten das Publicum zu locken, indem sie auf die Vortheile einer „eng bemessenen Zahl von Schülern" hinwiesen; aber alles vergeblich, Diesterweg's Geist kehrte nicht wieder. Endlich wurde auch der Unterricht im Lateinischen abgeschafft, und hiermit war die Degradation der Schule auch von Seiten der Behörde ausgesprochen.

Nach der Entlassung aus seinem Amte hatte Diesterweg Denjenigen, die ihm ihre Theilnahme bezeigten, versprochen, der Sache der Schule und der Lehrer treu zu bleiben. Er brauchte nicht gar lange zu warten. Dieselben Behörden, welche alle Anstrengungen gemacht, ihn zur Ruhe zu bringen, sorgten auch dafür, daß sie ihn in Athem erhielten. Nicht zufrieden, daß die Reaction in schönster Blüthe stand; sie sollte auch Früchte tragen, und diese mußten gezeitigt werden. Zu diesem Zweck erfand man die „Regulative", wie Diesterweg treffend sagt, im Stahl'schen Geiste verfaßt, in Stiehl'sche Formen eingekleidet; der Umkehr der Wissenschaft bereitwillig entgegenkommend, und doch sich so geberdend, als beabsichtigten sie, ein tieferes geistiges Leben zu fördern. Alsbald erschien auch Diesterweg auf dem Kampfplatze. In drei Broschüren trat er im Jahre 1855 gegen die Regulative auf, die ihm ihrer ganzen Tendenz nach weder den Forderungen der Vernunft, noch dem zeitigen Standpunkte der Cultur, noch dem Geiste des Christenthums entsprachen. Und als nun gar die Schleppenträger dieser kläglichen Verordnungen sich nicht nur bemühten, sie durch allerlei sophistische Künste zu vertheidigen, sondern als sie auch ihre eigenen pädagogisch-didaktischen Producte nach den Mustern derselben zurecht zu schneiden suchten, da trat er mit der vollen Energie seines reformatorischen Strebens und der ganzen Macht seiner Beredsamkeit für die unveräußerlichen Rechte der deutschen Pädagogik ein. Ebenso benutzte er, nachdem die Bewohner Berlins ihn am 10. December 1858 zu ihrem Abgeordneten gewählt hatten, die erste sich darbietende Gelegenheit, um auch vor den Vertretern des Volks für das Wohl der Schule in die Schranken zu treten. In einer geharnischten Rede bezeichnete er am 21. Mai 1860 die Entstehung der Regulative als verfassungswidrig, sie selbst aber für unpsychologisch, unpädagogisch, antipreußisch, undeutsch, mit einem Worte für „radical-reactionär". Er hat ihnen das Prognostikon gestellt, das Leben werde sich wenig um sie kümmern, sie würden bald der Geschichte angehören und in derselben ein kleines Kapitel menschlicher Irrungen bilden. Was Diesterweg prophezeiht, ist eingetroffen, aber freilich nicht so schnell, wie er gewünscht und gehofft, denn achtzehn Jahre lang haben sie die Seminarien und die preußische Volksschule geschädigt. Erst der 15. October 1872 hat sie zu Falle gebracht.

Daß Diesterweg die Freiheit von Amtsgeschäften zur Fortsetzung seiner literarischen Thätigkeit benutzen würde, lag nahe. Neue Auflagen früher erschienener Lehr- und Handbücher, die Besorgung der siebenten Auflage von „Blanc's Handbuch des Wissenswürdigsten aus der Natur und Geschichte der Erde", und die Fortführung der „Rheinischen Blätter" gehörten zu seinen regelmäßigen Beschäftigungen. Neben der zuletzt genannten Zeitschrift begründete er mit dem Jahre 1851 sein „Pädagogisches Jahrbuch", durch welches er die Lehrer stets von neuem darauf hinweisen wollte, sich als eine Gesammtheit zu betrachten und sich deshalb an geistesverwandte Glieder anzuschließen. Besonderes Interesse gewährte es von vornherein dadurch, daß er in dem ersten Hefte die Geschichte seines amtlichen Schiffbruches mittheilte, die man nicht ohne tiefe Bewegung lesen kann. Außerdem aber war er darauf bedacht, solchen Männern, die der deutschen Pädagogik wesentliche Dienste geleistet, wie Lessing, Fichte, Pestalozzi, Hoffmeister, Fröbel, Jahn in seinen biographischen und charakterisirenden Mittheilungen ein ehrendes Denkmal zu setzen. In besonderen Broschüren trat er zunächst als Gegner des confessionellen Religionsunterrichts auf, indem er dem Lehrer als solchem auf dem Gebiete des Unterrichts im Christenthum das Einigende, dem Geistlichen als solchem die Unterscheidungslehren der verschiedenen Confessionen überwiesen wissen wollte. Der Reaction auf religiösem Gebiete trat er durch eine Schrift „Die innere Mission" entgegen, die er als zeit- und culturwidrig darstellte; und der Reaction auf pädagogischem Gebiete durch eine Schrift: „Zur Lehrerbildung", in der er seine Ansichten und Grundsätze über das, was den Lehrern noth thue, mit klarer Einsicht und gewohnter Umsicht darlegte. Alle diese Schriften sind unverkennbar von der Liebe zur Nation und ihrer Jugend eingegeben, und tragen das Gepräge unveränderter Geistesfrische, welche die schönste Zierde des alternden pädagogischen Kämpfers war.

Hatte Diesterweg in den Zeiten seiner Amtsthätigkeit stets nur die Sommerferien benutzen können, um Reisen, und noch dazu pädagogische, zu machen, so war ihm in dieser Beziehung jetzt größere Freiheit geschenkt. Im Sommer 1849 begab er sich nach Liebenstein, um seinem Körper, und mehr noch seiner niedergebeugten Seele die nöthige Erquickung zu gewähren, denn er betrachtete die Natur als die beste Heilkünstlerin. Und das wurde sie ihm, nicht nur durch die ewig jugendlichen und frischen Erscheinungen, in denen ihre nie alternden Kräfte zu Tage treten, sondern auch durch die Menschen, in deren Umgang er Erholung und Stärkung fand. Aber auch in Liebenstein gerieth er gar bald in eine pädagogische Atmosphäre; denn hier lernte er Fröbel und Middendorf kennen, zwei eng verbundene Freunde, deren originelles Wirken sein ganzes Interesse in Anspruch nahm. Einen Greis wie Fröbel, von dem Geiste der wahren Pädagogik beseelt, mit kleinen Kindern, und noch dazu mit Kindern der Armen verkehren zu sehen, dabei mußte einem Verehrer Pestalozzi's zu Muthe werden, als sei ein neuer Stern ihm aufgegangen. Mit diesem Manne zu verkehren, dem Unterrichte beizuwohnen, welchen er seinen Kindergärtnerinnen ertheilte, mit seinen Principien sich vertraut zu machen, das war ihm, dem Ausgestoßenen, wie ein Labetrunk in der Wüste. Mochten die Liebensteiner Badegäste des seltsamen Geschmacks spotten, daß er sich „einen alten Narren" zum Umgange aufgesucht, und mochten sie die beiden Pädagogen bald nicht anders als mit dem Namen „Eisele und Beisele"*)

*) Zwei komische Figuren, die damals in den Münchener „fliegenden Blättern" eine ergötzliche Rolle spielten.

bezeichnen: Diesterweg wußte, welch' einen Edelstein er an der Seele dieses Kinderfreundes gefunden, und er hat es nicht unterlassen können, Fröbel († 1852), wie Middendorf († 1853) ein ehrendes Denkmal zu setzen, über welches die Geschichte der deutschen Pädagogik schwerlich leichten Sinnes hinweggehen wird.

Wenn Diesterweg während des Winters in Berlin war, dann hätte man erwarten sollen, daß er besonders die Lehrerkreise, vor Allem die Vereine aufgesucht hätte, deren Seele er früher gewesen, und deren Weiterbestehen ja wesentlich eine Frucht seines Wirkens war. Dies geschah nur selten. Vielleicht wollte er ihnen keine Verlegenheiten bereiten; oder er wußte auch, welche Wirkungen der Geist der Reaction auf so Manchen bereits ausgeübt hatte. Wer die Menschen kennt, wird sich nicht wundern, zu hören, daß es auch unter Diesterwegs ehemaligen Schülern Abtrünnige, Träge und Laue gab.

Die Zahl der wahrhaft dankbaren Schüler aber, deren Seelen sich an dem Feuer seiner Begeisterung genährt, die seinen steten Mahnruf „Selbst ist der Mann" in treuem Herzen bewahrt, und die auch, wenn es darauf ankam, zu wirklichen Leistungen bereit waren — sie hielten unverändert zusammen und erschienen bei jeder Gelegenheit, wo sie ihrem Meister ihre Hochachtung bezeigen konnten. So „lockten sie den Alten", wie sie sagten, „aus seiner Höhle hervor," als mit dem 5. Mai 1857 der Tag erschien, an welchem er vor fünfundzwanzig Jahren seinen Einzug in Berlin gehalten. Eine Adresse und ein für die Pestalozzistiftung bestimmtes Geschenk machten ihn nachgiebig, so daß es möglich war, ihm am Abend den Genuß so manches erhebenden Wiedersehens nach langer Trennung zu bereiten. Eben so gelang es ihm nicht, sich im Januar 1865 der Feier des fünfundzwanzigjährigen Bestehens des Jüngeren Lehrervereins zu entziehen, den er ja selbst ins Dasein gerufen, und der am meisten bestrebt war, in seinem Sinne thätig zu sein. Als aber in demselben Jahre sein fünfundsiebzigster Geburtstag herannahte, da durfte er erwarten, daß die Lehrer Deutschlands es sich nicht nehmen lassen würden, für den Praeceptor Germaniae, wie sie ihn bereits nannten, laut und öffentlich ein Zeugniß abzulegen. Die erste Anregung dazu ging von Berlin aus, dem sich zunächst Hamburg und bald auch viele andere Orte anschlossen. Indessen als die Deputationen erschienen, um dem allverehrten Meister ihre Huldigungen darzubringen, fanden sie die Stätte leer. Die Furcht, der Gewalt des Eindrucks zu erliegen, hatte ihn fortgetrieben; er war zu seinem Schwiegersohne, dem Gatten seiner ältesten Tochter, gereist. Nur die jüngste Tochter war anwesend, um die verschiedenen Gaben der Liebe und der Verehrung entgegenzunehmen, unter denen ein silberner, aus fünfundsiebzig Blättern bestehender Eichenkranz die bedeutendste war. Das schönste und für Diesterweg gewiß erhebendste Denkmal aber wurde diesem Tage in der Einweihungsfeier der zweiten Pestalozzistiftung zu Pankow gesetzt, bei welcher Gelegenheit man zugleich die auf Veranlassung seiner Schüler und Freunde angefertigte Marmorbüste aufstellte. Auch hier wurde Diesterweg's Gegenwart schmerzlich vermißt. Er beging diesen Geburtstag in stiller Abgeschiedenheit; es war sein letzter.

Nachdem wir Diesterweg's pädagogisches Wirken treu und gewissenhaft geschildert, müssen wir zur Vervollständigung des entworfenen Lebensbildes noch einen Blick auf sein Familienleben thun und sehen, wie es sich in Berlin gestaltete. Von Mörs brachte er acht Kinder mit, deren Zahl sich in Berlin

noch um einen Sohn vermehrte*). Ungeachtet seiner höchst umfangreichen Beschäftigung bekümmerte er sich doch um seine Kinder nach allen Richtungen hin. Neben der Sorge für die Kräftigung des Körpers war er auch auf ihre Belehrung, wie auf ihre Unterhaltung bedacht, und erzog sie zum Gehorsam, zur Sittsamkeit, zur Bescheidenheit, aber auch zum Streben nach Freiheit und Selbständigkeit. War das Familienleben in Frankfurt und Mörs ein äußerst glückliches, aber doch sehr einfaches gewesen, so gestaltete es sich in Berlin durch den Umgang mit ehemaligen Freunden, wie Strauß, Roß, Reichhelm, Kortüm, Lange (vergl. S. 6), dem Dr. Paetsch und dem Buchhändler Enslin bei weitem mannigfaltiger. Und da die Kinder alle gut einschlugen, die meisten sich auch glücklich verheiratheten, so wäre in dieser Beziehung wenig zu wünschen übrig gewesen. Aber gerade als ob das Schicksal nicht umhin könne, hervorragenden Persönlichkeiten auch außerordentliche Leiden aufzuerlegen — es wurden Diesterweg Tage der Trauer bereitet, die über das Maß dessen, was Sterbliche gewöhnlich zu erdulden haben, weit hinausgingen. Der Verlust eines Söhnchens, das in zartem Alter schon in Mörs gestorben war, wurde durch die Uebersiedelung nach Berlin wohl am leichtesten verschmerzt. Aber schon nach wenigen Jahren (1835) wurden die Eltern von einem schweren Geschick heimgesucht, indem ihr dritter Sohn Adolph im neunten Lebensjahre in Folge unvorsichtigen Verschluckens einer grünspanhaltigen Farbe seinen Geist aufgab. Das bitterste Herzeleid jedoch wurde dem 68jährigen Greise und seiner Gattin durch den Verlust der dritten Tochter bereitet, die, von schweren Körper- und Seelenleiden heimgesucht, freiwillig von einem Leben Abschied nahm, das ihr keine wahre Befriedigung mehr zu bieten schien. In Folge dieses Unglücks brach Diesterweg innerlich zusammen, und sein Schmerz wäre vielleicht unheilbar gewesen, wenn nicht seine bald darauf erfolgenden Wahlen zum Stadtverordneten und zum Abgeordneten des Landtags seinem Geiste eine andere Richtung und ein neues Feld der Thätigkeit gegeben hätten.

Obwohl er hierdurch wieder an Frische und Freudigkeit gewann und sich in den Sommermonaten der nächsten Jahre durch wiederholte Reisen in die Alpen anzuregen und zu stärken suchte: so bemerkten doch diejenigen, die ihn seltener sahen, daß das Alter auch bei ihm allmälig seine Rechte geltend machte. Unter solchen Umständen war es ihm und seiner Gattin nicht zu verdenken, daß sie den Tag ihrer goldenen Hochzeit, den 11. April 1864, in stiller Zurückgezogenheit bei der ältesten Tochter, in dem ländlichen Pfarrhause zu Domersleben zubrachten. Mit einem Erlebniß solcher Art zu prunken, lag ja überhaupt nicht in Diesterweg's Art. Leider begegnete ihm noch in demselben Jahre am 29. September ein Unfall, der den unermüdlich thätigen Schriftsteller höchst empfindlich treffen mußte. Im Begriff, von dem in Potsdam gefeierten Stiftungsfeste des Pestalozzivereins der Provinz Brandenburg zurückzukehren, hatte er das Unglück, in dem Bahnhofsgebäude auf dem Fußboden des Wartesaales auszugleiten und den Mittelfinger der rechten Hand zu brechen. Monate lang war er an dem Gebrauch der Hand gehindert, deren kranker Finger seine Beweglichkeit übrigens nicht wieder erlangte, so daß er sich schließlich daran gewöhnen mußte, auch ohne denselben zu schreiben.

*) Nach seinem Tode hinterließ Diesterweg sieben Kinder, drei Söhne und vier Töchter, die sämmtlich verheirathet sind. Die beiden ältesten Söhne sind Aerzte: Julius D. in Wiesbaden; Karl D. in Dahlenwarsleben bei Magdeburg; der jüngste, Moritz D. ist Buchhändler in Frankfurt a. M.

In dem Hause am Hafenplatz Nr. 2, wo Diesterweg seit dem Frühlinge 1858 wohnte, war es nach und nach stiller geworden. Bald sollte es ganz still werden. Als er am Abend des 18. Juni 1866 nach Hause kam, traf er seine Gattin, welcher der älteste Sohn so eben einen Verband anlegte. Sie hatte einen unglücklichen Fall gethan und dabei den Arm gebrochen. Zwar war der Verlauf des eingeleiteten Heilungsprocesses durchaus normal, und ein bedenklicher Ausgang in keiner Weise zu erwarten; aber nach acht Tagen erkrankte die Verletzte innerlich und erlag am 27. Juni der Epidemie, die in jener Zeit so viele Opfer dahinraffte. Diese doppelt schwere Heimsuchung brach Diesterweg das Herz, er knickte sichtlich zusammen.

Aber wie eine Flamme, die im Erlöschen begriffen ist, stets noch einmal emporlodert, um die nächste Umgebung mit ihrem Glanze zu bestrahlen, so schien es, als könne auch ihm die alte Willenskraft nicht untreu werden. Als er am 3. Juli die Bestätigung seiner Wiederwahl zum Abgeordneten erfuhr, und seine Kinder in ihn drangen, sie abzulehnen, erklärte er mit großer Entschiedenheit, daß er unter allen Umständen der Pflicht gegen seine Mitbürger nachkommen werde. Und als am folgenden Tage die telegraphische Depesche über den glücklich errungenen Sieg bei Königgrätz eintraf, da erfüllte aufrichtige Freude seine Seele, so daß er des eigenen herben Kummers fast vergaß. Das aber sollten die letzten Lichtblicke seines viel bewegten und schwer geprüften Lebens sein. Noch wenige Tage, und auch er wurde von demselben Uebel befallen, dem seine Gattin erlegen war. Nach kurzem, aber schwerem Leiden, voll klaren Bewußtseins, daß es mit ihm zu Ende gehe, aber ruhig und gottergeben, nahm er Abschied von den wenigen Kindern, die sein Schmerzenslager umstanden, um, wie er selbst sagte, zu seiner Gattin heimzugehen.

Am Morgen des 7. Juli, demselben Tage, wo in Berlin die Schulen geschlossen wurden, brach für ihn, der reichlich gearbeitet und ritterlich gekämpft, die Stunde an, die ihn zur letzten Ruhe geleitete. Noch einmal blickte er der aufsteigenden Sonne ins strahlende Antlitz, dann schloß sich das Auge, das über so Viele gewacht, für immer.

Mit Blitzesschnelle flog die Trauerkunde durch Berlin; nicht nur die Lehrerwelt, die ganze Stadt hatte ihn verloren. Das bewies auch sein Leichenbegängniß, eine wahre Wallfahrt, in der fast alle Stände vertreten waren. Auf der höchsten Stelle des Kirchhofs der St. Matthäi-Gemeinde, die er sich selbst als Ruhestätte ausgesucht, haben seine Schüler und Verehrer ihm ein Denkmal errichtet, einen Granitsockel mit einer wohlgetroffenen Büste, um die Besucher der geweihten Stätte an die Züge des Entschlafenen zu erinnern.

Die Bewohner von Siegen haben das Haus, in welchem seine Wiege stand, mit einer Gedenktafel geschmückt, und eine gleiche erinnert in Berlin an die Stätte, die seinen Sarg umschloß. Am 29. October veranstalteten ihm seine Schüler und Freunde in der Aula des Friedrichs-Gymnasiums eine Gedächtnißfeier, und um sein Andenken auch späteren Geschlechtern lebendig zu erhalten, gründeten sie eine Stiftung, die seinen Namen trägt und welche den Zweck verfolgt, seine anregende und geistweckende Unterrichtsmethode unter den Lehrern zu pflegen.

Wir können von dem Helden unserer Darstellung nicht Abschied nehmen, ohne einen Rückblick auf seinen Charakter zu thun. Er hat vollendet; wir aber sind die Lebenden, die noch zu kämpfen haben. Nicht den Abgeschiedenen noch einmal zu bedauern, ist unsere Absicht; er hat ja ausgerungen. Aber an seinem verklärten Bilde uns zu stärken und uns zu ermuthigen, in seine Fußtapfen zu treten, das ist es, was uns noch übrig bleibt.

Wer Diesterweg kennen lernte, wie wir ihn gekannt, der merkte sogleich, daß eine scharf ausgeprägte Individualität ihm gegenüberstand, ein Mann, wie man ihn nicht zum zweiten Male sieht. Alles war ursprünglich an ihm; keine Erziehung, keine Schule, die Natur selbst hatte ihn gebildet. Etwas Eckiges und Knorriges in seinem Wesen verrieth sogleich die unbeugsame Natur, Blick und Haltung den zum Herrschen geborenen Genius. Dabei lag selbst in dem gereiften Manne etwas von dem eigenthümlichen Wesen eines Jünglings; nicht selten erschien er fast muthwillig und keck, und dann auch wieder fast schüchtern und befangen; er war eine leicht erregbare, bewegliche Natur, aber nichts destoweniger redlich und ehrenfest, mit einem Worte eine feurige Jünglingsseele in ernster Mannesgestalt. Eine philosophische Schrift*) hat ihm die Ehre erwiesen, ihm einen Nachruf zu widmen. Sie sagt von ihm, er sei kein Mann der esoterischen Wissenschaft gewesen, und das ist richtig. Was er lehrte und schrieb, war nicht für Geweihte berechnet; auch der schlichteste Menschenverstand konnte ihm folgen. Eben so wenig kam es ihm darauf an, ein in sich abgeschlossenes wissenschaftliches System zu begründen; er hielt sich nicht für unfehlbar. Dennoch hat er die heiligsten Interessen der Menschheit gefördert, und zwar weniger durch seine Kenntnisse, denn er war kein Gelehrter, als durch seinen Charakter, durch seine unbedingte Hingebung an eine große Idee. Auch ein Parteimann war er nicht, weder in religiöser noch in politischer Beziehung; er selbst hat sich oft entschieden gegen eine solche Auffassung seines Strebens verwahrt. Er wollte nur die entwickelnd fortschreitende Richtung fördern; aber ewig gültige Schranken, unabänderliche Vorschriften und Einrichtungen konnte er nicht anerkennen, daher auch sein Kampf gegen die Bevormundung der Schule durch die Kirche.

Daß Diesterweg in Wort und Schrift mit einem gewissen Selbstgefühl auftrat, läßt sich nicht leugnen. Aber wer wollte ihm das zum Vorwurf machen? Ohne den Glauben an sich und sein Ideal vermag kein Genius etwas Tüchtiges zu schaffen. Daher die Bestimmtheit und Entschiedenheit in seinem Auftreten, die kurzen und schlagenden Sätze in seinen Schriften. Jeder wußte sogleich, was er wollte. — Andererseits aber wäre es unrecht, wenn man ihm die Bescheidenheit absprechen wollte. In seinen Schulreden aus der ersten Zeit seines Wirkens als Seminardirector sprechen sich Gottvertrauen, Ehrfurcht, Dankbarkeit und Demuth aus; mit Hochachtung und Verehrung blickte er auf andere Meister, wie Pestalozzi, Fichte, Schleiermacher, die er voll freudigen Gefühls als seine Lehrer bezeichnete; und ohne Neid erkannte er die Verdienste seiner Zeitgenossen, selbst jede nennenswerthe Leistung seiner Schüler an. Das Wort des Dichters: „Dem Fertigen, dem ist nichts recht zu machen; ein Werdender wird immer dankbar sein" galt zu seiner besseren Hälfte von ihm in vollem Maße.

Jedes Bild verlangt Licht und Schatten, wenn es uns nicht bloß blenden soll. Auch ein Mensch, und mehr wollte Diesterweg nicht sein, hat Seiten, bei deren Betrachtung uns die Bewunderung auf Augenblicke verläßt. Männer, die von der Natur mit ungewöhnlicher Kraft ausgerüstet und von dem unwiderstehlichen Drange erfüllt sind, ideale Zwecke zu fördern, pflegen häufig jener Milde des Herzens zu entbehren, die es als ihre schönste Aufgabe betrachtet, Niemandem wehe zu thun. Hieraus erklärt es sich, daß mancher von Diesterweg's Schülern über Schroffheit des Wesens bei demselben Manne klagte, den Andere

*) Der „Gedanke", herausgegeben von Prof. Michelet, Bd. VII., S. 286—94.

so hoch verehrten, und daß selbst diese hin und wieder eine Begegnung erfuhren, durch die sie sich ernstlich verletzt fühlten. Das geschah aber nur, wenn sich Diesterweg durch irgend welche Veranlassung in der Verfolgung höherer Zwecke gehemmt sah. Jede Störung derselben stimmte ihn verdrießlich; und um sie zu erreichen, konnte er in seinen Forderungen leicht über die Grenzen des Möglichen hinausgehen. Ebenso wird mancher von ihm kurz abgefertigte Besucher, dem die Erkenntniß seiner eigenen Langweiligkeit noch nicht aufgegegangen war, gar leicht bemerkt haben, daß die allgemein beobachteten Gesetze der Höflichkeit für Diesterweg keine bindende Fessel waren. Wer ihn aber vollständig kannte, der war bald mit ihm versöhnt, und besonders haben seine ehemaligen Schüler diese und jene Unannehmlichkeit zwar im Gedächtniß behalten, im Herzen aber vollständig vergessen; wußten und wissen sie doch, daß er in ihnen den Zug nach dem Idealen gepflegt, und ihr Gemüth auf ewig für die unvergänglichen Güter des Lebens gewonnen hat.

Wie war es nun möglich, daß ein solcher Mann, dessen Lehrer-Virtuosität von allen Seiten, selbst von seinen Gegnern anerkannt wurde, nicht im Stande war, sich auf seinem Posten zu behaupten? Auch hier wollen wir ihn nicht von aller Schuld freisprechen; vermuthlich hat er es selbst nicht gethan. Begeisterung und Besonnenheit sind nun einmal die Pole unseres Daseins, die in stetem Gleichgewicht erhalten werden müssen, wenn wir ungefährdet durch das Leben gehen wollen. Bei Diesterweg überwog die Begeisterung, ohne die freilich nie etwas Großes vollbracht worden ist; und Großes hatte er im Sinne, er wollte das Schulwesen reformiren. Vielleicht hätte er bei etwas größerer Vorsicht noch längere Zeit zum Heil der Schule thätig sein können; aber jedem Eindrucke schnell sich öffnend, und auf dem Kampfplatz rasch zur That, machte er es seinen Gegnern leicht, über den kräftig gährenden und muthig übersprudelnden Geistesregungen des unermüdlichen Kämpfers die im Grunde des Herzens ruhende Lauterkeit der Gesinnung zu vergessen. Und hierdurch ward es möglich, einen Edelstein zu verwerfen, dessen rauhe Umhüllung den üblichen Schleifmitteln widerstand.

„Wo du das Genie erblickst, erblickst du auch zugleich die Marterkrone." Das ist eine Wahrheit, welche die Weltgeschichte uns alle Tage lehrt. Wer andern Leuten unangenehme Wahrheiten sagt, wird ihnen nie willkommen sein, und die Träger neuer Ideen theilen das Schicksal aller Helden. Dem Regierungssystem der damaligen Zeit kam es darauf an, in Diesterweg das Princip der modernen Schule zu verwerfen; die Lehrer sollten es merken, daß man die von der neueren Pädagogik eingeschlagene Richtung nicht wolle. Der Hauptträger derselben mußte also beseitigt werden. Diesterweg begriff dies, und in diesem Begreifen lag, wie er selbst sagt, die Heilung seines Schmerzes.

Unsere Zeit, die so viel Neues geboren, blickt mit den Empfindungen eines siegreichen Kämpfers auf die hinter uns liegenden Decennien, in denen es möglich war, die edelsten Regungen niederzuhalten, die achtungswerthesten Bestrebungen zu unterdrücken. So Mancher ist in diesem Kampfe gefallen, ohne an dem endlichen Siege zu verzweifeln. Wir preisen solche Helden und reichen ihnen im Geiste den wohlverdienten Ehrenkranz. Laut und dreist dürfen wir jetzt sagen: Heil dem Jüngling, der in den Jahren der Entscheidung in die Wirkungssphäre einer Kraft geräth, wie sie in Diesterweg sich offenbarte; sie wird für ihn ein Centrum bilden, auf welches er all sein Denken, all sein Thun bezieht. Darum möge das Bild des Mannes, wie es in verklärter Gestalt sich uns enthüllt, der jüngeren Generation der deutschen Lehrerwelt aufs neue lebendig werden und sie mit der Aufgabe vertraut machen, die ihrer wartet.

Was in dem Gemüthe Pestalozzi's, unter den unmittelbaren Eindrücken einer gewaltigen Natur, mit schwerem Ringen und Kämpfen ins Leben trat, das sollte sich an den lieblichen Ufern des Rheins in Diesterwegs Seele frisch und fröhlich entfalten, um als ein lebenskräftiges Ferment in die Metropole der Intelligenz verpflanzt, unter den Einflüssen einer vollendeten Cultur, seinen vollständigen Reinigungs- und Läuterungsproceß durchzumachen. Die Schranken, welche die Wirksamkeit der deutschen Schulmänner gehemmt, sind mit den Regulativen gefallen. Der jüngeren Generation eröffnet sich eine neue Bahn, auf der sie sich nach einem Wegweiser umsieht. Hier ist er. Möge sie vertrauensvoll ihm folgen; sie wird die Erfahrung machen: Auf Diesterweg zurückgehen heißt vorwärts gehen!

Geschichte des Wegweisers.

Ein Werk wie Diesterweg's Wegweiser, das bei Lebzeiten seines Verfassers während eines Zeitraumes von funfzehn Jahren in vier Auflagen erschien, hat seine Geschichte. Sie ist in den Vorreden zu den verschiedenen Ausgaben enthalten, aus denen wir sie in dem Nachfolgenden zusammenstellen.

Die erste Anregung zur Abfassung des Werkes ging von dem königlichen Schul-Collegium der Provinz Brandenburg aus, welches Diesterweg bald nach Uebernahme seines Amtes in Berlin aufforderte, eine kurze, aber genügende Anleitung zu einer bildenden Behandlung der verschiedenen Unterrichtsgegenstände in der allgemeinen Volksschule für die Lehrer derselben herauszugeben. Mangel an Zeit einerseits, andererseits aber auch die Besorgniß, er möchte nicht für alle Fächer des Unterrichts der gestellten Aufgabe gewachsen sein, veranlaßten ihn, die Aufforderung abzulehnen. Dem Zwecke selber indessen mußte er beistimmen, da es ungeachtet vieler vorhandenen Lehrschriften doch an einer genügenden Darstellung der von den besseren Lehrern befolgten Methoden, wie auch an einem Leiter bei der Auswahl der pädagogischen und methodischen Schriften fehlte.

Diesterweg entwarf daher einen Plan und bezeichnete als Zweck des Werkes: Die Bildung und Fortbildung der Lehrer der Volksschule im weiteren Sinne des Wortes. Zur Erreichung dieses Zweckes schienen ihm vier Punkte erforderlich:

1. Aufstellung des Endzieles der Lehrerbestrebung.
2. Nachweisung allgemein richtiger didaktischer und methodischer Grundsätze.
3. Anwendung derselben auf die Fächer des Volksschulunterrichts.
4. Hinweisung auf die bedeutendsten Schriften, durch welche der Lehrer sich die erforderliche allgemeine und besondere Bildung erwerben, und welchen er als Führer bei der Ausübung seines Berufes sich anvertrauen könne.

Die Hauptarbeit übernahm Diesterweg selbst; seine Mitarbeiter waren: Bormann, Seminarlehrer und Rector einer höheren Töchterschule, nachmals Provincialschulrath (für Religion und Geographie); Hentschel, Seminarlehrer in Weißenfels (für Zeichnen und Singen); Lüben, Lehrer an der Bürgerschule in Aschersleben, gegenwärtig Seminardirector in Bremen (für Naturgeschichte); Mädler, Seminarlehrer in Berlin, nachmals Professor der Astronomie in Dorpat, jetzt privatisirend in Hannover (für Schreiben); Schubart, Director einer höheren Töchterschule in Berlin (für Geschichte). — Die Mitarbeiter blieben bei den späteren Auflagen nicht dieselben. Für Schubart trat Prange, Oberlehrer in Bunzlau, jetzt Schulrath in Oppeln; als Ueberarbeiter des Mädler'schen Aufsatzes Reinbott, Seminarlehrer in Berlin, jetzt Vorsteher einer Knabenschule, ein.

Die Einheit des Werkes lag in den allgemeinen Grundsätzen, denen vermuthlich jeder Mitarbeiter seine Zustimmung schenkte, wobei natürlich von absoluter Identität der Meinungen keine Rede sein konnte. Letzteres beabsichtigte Diesterweg auch gar nicht, da Männer, die sich selbständig entwickelt, ihre besonderen Eigenthümlichkeiten unmöglich verleugnen können, sein Wegweiser außerdem aber für denkende Leser berechnet war, welche bei Verschiedenheit der Ansichten prüfen, und ihrer Individualität gemäß wählen sollten.

Als Entscheidungsgründe bei etwa entstehenden Zweifeln giebt Diesterweg zwei Kriterien an:

1) Das Besondere muß mit dem Allgemeinen übereinstimmen, hat sich ihm zu fügen, vorausgesetzt, daß das Allgemeine wahr ist.

2) Der Lehrer hat das wichtige Wort der Schrift zu bedenken: „Die Wahrheit wird euch frei machen", wonach also Ansichten und Ueberzeugungen, welche den menschlichen Geist zur Abhängigkeit und Unselbständigkeit verurtheilen, als falsch und verderblich zu verwerfen sind.

Die Lehrer haben die freimachende Wahrheit fortzupflanzen; ein Wegweiser für dieselben darf daher nicht zur Knechtung des menschlichen Geistes beitragen, er muß im Gegentheil auf die Befreiung desselben hinarbeiten.

Diesterweg, der seine eigenen Ueberzeugungen nur der Wahrheit unterwarf, wünscht seinem Werke keine anderen als vorurtheilsfreie, nach steter Läuterung ihrer Ueberzeugungen strebende Leser. Von solchen hofft er, daß die beiden genannten Kriterien sie bei der Ausgleichung etwaiger Differenzen leiten; von ihnen erwartet er, daß sie das Geschäft der Prüfung nicht Anderen überlassen, sondern mit Muth und Vertrauen selbst übernehmen werden.

Der Wegweiser ist keine philosophische, sondern eine theoretisch-praktische Schrift; aber sie huldigt philosophischen Grundgedanken, und zwar denen der empirischen Psychologie oder der Erfahrungsseelenlehre. Denn die Pädagogik ist nicht ein rein speculatives System, sondern ein Inbegriff von Gesetzen und Regeln, welche aus dem Nachdenken über die Natur des menschlichen Geistes und über die Resultate langer Erfahrung geschöpft sind. Die Pädagogik ist auch nicht eine Theorie, welche wie andere wissenswürdige Gegenstände zu erlernen ist, sondern sie soll und muß in's Leben dringen; bei allen denen, die es mit der Erziehung zu thun haben, wirkliche Lebenspraxis werden; sie hat sich daher an das Ergebniß allgemein anerkannter Grundsätze zu halten.

Das Ziel der Entwickelung der Unmündigen durch Unterricht ist die Selbstthätigkeit, und das eigentliche Princip der Methodik Unterricht durch Anschauung. Dieses Ziel muß durch gewisse Mittel erstrebt werden, die den Schüler in einen Zustand der Erregung versetzen, und zwar objectiv durch Anschauliches, und subjectiv durch die Lebendigkeit des Lehrers. Hiermit ist das Was und das Wie im Allgemeinen ausgesprochen; die weitere Ausführung liefert die Schrift selbst.

Als Leser des Wegweisers denkt sich Diesterweg strebende Jünglinge und dem Princip der Fortentwickelung huldigende Lehrer. Für solche, die nur in einem ausgetretenen Geleise fortwandeln mögen, ist er nicht geschrieben; eben so wenig für solche, die ihre Bildung als abgeschlossen betrachten. Das Werk soll zur Bildung eines selbständigen Urtheils behülflich sein, deshalb verschmäht es nicht, Ansichten und Meinungen mitzutheilen, welche zu den bestrittenen gehören, an denen der Zeitgeist noch arbeitet. Wer an Vorsprechen und Nachsprechen gewöhnt ist; wer geneigt ist, alle Sätze eines Buches auf Treu und Glauben hinzunehmen; wer der Herrschaft irgend welcher Autorität sich ohne

weiteres beugt — der ist der wahren Bildung nicht zugänglich. Denn Bildung besteht nicht in dem Annehmen fertig gemachter Wahrheiten, oder in dem Befolgen aufgestellter Satzungen, sondern sie ist ein freies Product der eigenen geistigen Thätigkeit; sie muß durch Untersuchen, Prüfen und Selbstdenken gewonnen werden, ein Geschäft, das ohne ernste Anstrengung durchaus nicht zu vollziehen ist. Und auch da, wo wir den vorgetragenen Wahrheiten ohne Zögern beizustimmen geneigt sind, gilt doch auch das Wort des Dichters:

Was du ererbt von deinen Vätern hast,
Erwirb es, um es zu besitzen.

Diesterweg ist daher ein Feind derer, welche die Weisheit dictiren und sie auswendig lernen lassen, ein Gegner des dogmatischen Vortrages, welcher die Lernenden zu geistiger Passivität verurtheilt; die Erregung der Selbstthätigkeit dagegen hält er, wie im Schüler, so auch im Lehrer, für den Triumph seiner formalen Entwickelung und Bildung.

Die erste Auflage des Wegweisers, welche im Jahre 1835 erschien, kann man als den Lehrern am Rhein gewidmet betrachten, auf welche Diesterweg nachhaltiger einwirken wollte, als dies durch Briefe und einzelne Aufsätze sich thun ließ. Kaum aber war das Werk erschienen, so erfuhr es außer vielen günstigen auch mißgünstige Beurtheilungen. In manchen bestimmt und scharf hingestellten Sätzen, die auch wir in dem Vorangehenden in keiner Weise abzuschwächen versucht haben, fand man einen Angriff auf die positiven Lehren des Christenthums, und witterte somit in der Tendenz des Wegweisers einen Angriff gegen die Religion überhaupt. Dem gegenüber ist zu bemerken, daß Diesterweg's pädagogisches Streben auf Entwickelung der Humanität gerichtet war, die er mit dem Christenthum identificirte. Humanität war ihm so viel wie Gerechtigkeit, die sich bei ihm auf das Bewußtsein gründete, daß das Innerste des menschlichen Wesens göttlicher Natur sei. Deshalb fordert er auch, daß der Schüler die Wahrheiten des Christenthums nicht sowohl auswendig lerne, sondern daß der Lehrer ihm behülflich sei, sie innerlich zu erleben. Aus demselben Grunde bekannte er sich auch offen als Gegner des abstracten Rationalismus, verlangte dagegen von dem Religionsunterrichte, daß er sich überall an die concrete Erscheinung des Erlösers anschließe und den Schüler zu befähigen suche, die Urwahrheiten der christlichen Religion selbstthätig zu ergreifen.

Diesterweg's Tendenz, und wer möchte das Vorhandensein einer solchen leugnen, ist also gegen die Religion des passiven Glaubens, gegen den erstarrten Dogmatismus gerichtet. Eine Religion todter Worte und Formeln, und eben so eine Religion der bloßen Zerknirschung und äußerlich vollzogenen Versöhnung ist ihm vollständig werthlos. Ihm ist das innere religiöse Leben des Menschen ein ewiges Werden und Streben, es ist ihm nichts anderes als die innere sittliche Entwickelung durch den Gebrauch der von Gott verliehenen Kräfte Für ihn giebt es also keine Religion des Stillstandes, sondern nur eine Religion des Fortschritts. Um Niemanden über seine Meinung in Zweifel zu lassen, erinnert er an die bekannten Worte Lessings: „Wenn Gott in seiner Rechten alle Wahrheit, und in seiner Linken den einzigen, immer regen Trieb nach Wahrheit, obschon mit dem Zusatze, mich immer und ewig zu irren, verschlossen hielte, und spräche zu mir: Wähle! ich fiele ihm mit Demuth in seine Linke und sagte: Vater gieb! Die reine Wahrheit ist ja doch für dich allein!" Wir, die wir den Wegweiser im Sinne Diesterweg's fortführen wollen, erinnern zugleich an Schillers „verschleiertes Bild zu Sais", jene meisterhafte

Parabel, welche demselben Princip huldigt, und das zunächst symbolisch vorträgt, was erst bei reiferer Erkenntniß intellectuell oder moralisch gefaßt werden kann, und aus der wir lernen, daß das stufenweise Fortschreiten in unserer geistigen und sittlichen, d. h. religiösen Entwickelung sich nicht ungestraft überspringen läßt. Und eben so erinnern wir an Goethe's Faust, wo Mephistopheles dem Schüler in Betreff der Theologie den diabolischen Rath giebt: „Am besten ist's auch hier, wenn ihr nur Einen hört, und auf des Meisters Worte schwört"; während uns Paulus (I. Thessal. 5, 19 und 20) nach seinem bedeutungsvollen Worte „den Geist dämpfet nicht" den apostolischen Rath ertheilt: „Prüfet alles und das Gute behaltet."

War Diesterweg's Polemik in der Vorrede zur zweiten Auflage gegen den anonymen Gegner gerichtet, der die religiöse Tendenz des Wegweisers angegriffen hatte: so fühlte er sich in den an Denzel gerichteten Dedicationsworten verpflichtet, gleichzeitig für die Förderung der Bildung unserer Jugend durch nationale Elemente in die Schranken zu treten.

Durch den Hofrath Thiersch in München, „den großen Hellenisten", wie seine Anhänger ihn zu nennen pflegten, war Denzel, Oberschulrath und Seminardirector zu Eßlingen*), angegriffen worden, weil er sich in Betreff der Bildung unserer Jugend im Gegensatz zu den Vertheidigern des Griechen- und Römerthums für das Germanenthum erklärt hatte. Daß ein Conflict zwischen diesen beiden Richtungen unvermeidlich war, lag in dem bewegten Charakter jener Zeit; und daß der entscheidende Kampf nicht ausbleiben werde, hat Diesterweg vorausgesagt. Wir wissen jetzt, daß er Recht gehabt. Das Leben des deutschen Volkes hat einen erhöhten Aufschwung genommen, nicht etwa durch die vorwiegende Beschäftigung mit längst erstarrten Formen, oder durch die Versenkung in eine seit Jahrtausenden hinter uns liegende Zeit, sondern durch das frische und fröhliche Erfassen der in der Gegenwart liegenden Bildungselemente, durch das muthige und thatkräftige Eingreifen in die Speichen des Rades, welches die Zeitgeschichte fortwälzt. Dem Bekämpfen der vorwärts strebenden Richtung seiner Zeit, der Scheelsucht über das Emporkommen des deutschen Bürgerthums trat Diesterweg energisch entgegen und sagte den einseitigen Verehrern des Griechen- und Römerthums, daß die antike Bildung aufgehört habe, die ausschließlich bewunderte zu sein. Daß unserer Jugend unter Anwendung einer geistweckenden Methode auch aus der Beschäftigung mit Erscheinungen und Ideen unserer Zeit ein unendlicher Segen erwachsen könne, das wollte er sich weder durch dialektische, noch durch sophistische Künste bestreiten lassen. Aus diesem Grunde drang er auf zeitgemäße Reformen in unseren höheren Bildungsanstalten; und wer wüßte nicht, daß solche bereits im Werden sind, daß wenigstens mit mancherlei Concessionen der Anfang gemacht ist.

Daß dieselben Gegner, welche Denzel seiner auf nationale Bildung gerichteten Bestrebungen wegen angriffen, ihn auch als einen heimlichen Feind des Christenthums bezeichneten, konnte Diesterweg nicht wundern. Buchstaben-Philologie und Dogmatismus haben das Gemeinsame, daß sie, an systematischen Formalismus gefesselt, auch den jugendlichen Geist in den Zustand der Erstarrung versetzen, und eben so die Art seiner Belehrung zu ewiger Stabilität verurtheilen möchten. Sie können nicht anders, denn sie haben es mit dem

*) Er starb 1838, in demselben Jahre, in welchem Diesterweg ihm die zweite Auflage seines Wegweisers widmete.

Unveränderlichen, mit dem sich ewig Gleichbleibenden zu thun. Daß solche Naturen sich mit der modernen, der Entwickelung und dem Fortschritt huldigenden Bildung nicht befreunden können, ist verständlich; daß aber Lehrer, die in dem letzteren Sinne wirken, darum auch als heimliche Feinde des Christenthums zu betrachten seien — dieser Vorwurf erschien Diesterweg unbegreiflich, zumal von einem Manne, der gerade die einseitig-antike Bildung, wie sie uns das klassische Heidenthum gewährt, ausschließlich gepflegt wissen wollte. Daß also Denzel, und mit ihm die Lehrer seiner Zeit es versäumt hätten, bei der Bildung der Jugend die Wurzel des religiösen Lebens zu pflegen, und daß sie somit dem Volke den religiösen Boden entrissen hätten, gegen diese Schmähung glaubte er, seinen Berufs- und Gesinnungsgenossen in Schutz nehmen zu müssen. Und ihn durch eine öffentliche Anerkennung seiner Verdienste zugleich der allgemeinen Hochachtung des deutschen Lehrerstandes zu versichern, das war ihm innerstes Herzensbedürfniß.

Die dritte Auflage, welche im Jahre 1844 erschien, und die besonders in Betreff der didaktischen Grundsätze als wesentlich bereichert anzusehen ist, war seinem hochverehrten Freunde Wilberg († 1846) gewidmet. Hier bedurfte es keines polemischen Dedicationsschreibens; nur die begeisterte Erinnerung an die unter Leitung dieses Meisters verlebten Stunden, und das Bewußtsein, der Wegweiser enthalte etwas von der anregenden Kraft und der ursprünglichen Frische, die in jener Zeit so mächtig auf ihn eingewirkt — nur diese dankbaren Empfindungen führten ihm diesmal die Feder.

Sechs Jahre waren zwischen der zweiten und der dritten Auflage verflossen; nach abermals sechs Jahren (1850) wurde eine vierte nöthig. Diesterweg fühlte sich gedrungen, sie Fröbel zu widmen, dessen begeistertes Wirken für naturgemäße Behandlung der Kinder in den ersten Lebensjahren er öffentlich anerkennen, dessen Beharrlichkeit und Ueberzeugungstreue er den schuldigen Zoll seiner Hochachtung darbringen wollte.

Die anregenden Jahre 1848 und 49, welche unmittelbar vorangegangen waren, veranlaßten ihn, den verschiedenen Vorreden ein Schlußwort hinzuzufügen. Diesterweg durfte sich sagen, daß der großartige Umschwung, den das sociale, wie das politische Leben erfahren, seine pädagogischen Ansichten und Ueberzeugungen nicht erschüttert, sondern nur bestätigt habe, und daß er denselben, weil sie auf die ewige Menschennatur gegründet seien, eine bleibende Dauer verheißen könne. Und so viel ist richtig. Die Menschennatur bleibt zwar allezeit dieselbe, die Menschheit aber schreitet unaufhörlich vorwärts. Das ist ein weltgeschichtliches, das ist ein göttliches Gesetz, dem der Einzelne zwar widerstreben, dessen Erfüllung aber Niemand aufhalten kann. Der Menschenerzieher hat daher nur eine Hauptpflicht; er soll in dem Kinde den Menschen bilden, die selbständige Entwickelung desselben fördern. Gelingt ihm dies, so trägt er damit zur Fortentwicklung seiner Nation, zur Förderung der ganzen Menschheit bei.

Mit diesem Bewußtsein hat Diesterweg noch sechzehn Jahre gelebt, eine neue Auflage seines Wegweisers aber ist nicht nöthig geworden. Wir fragen: Warum nicht? Antwort: Die Lehrer, denen er als Führer gedient, besaßen ihn; die jüngere, unter der Herrschaft der Regulative herangewachsene Generation konnte ihn nicht brauchen. Diesterweg sah dies mit Schmerz, nicht um seines Werkes willen, sondern weil die Schule und die Bildung des Volkes offenbar geschädigt wurden. Daß seine eigenen Schüler sich um die Stiehl'schen Verfügungen wenig kümmern würden, von dem Standpunkte ihrer

Bildung aus sie gar nicht beachten **könnten**, das wußte er, und zwar auch von denen, die ihn dessen nicht ausdrücklich versicherten. Welchen Schaden aber regulativisch gebildete Lehrer anrichten müßten; daß sie im Stande seien, eine ganze Generation um die Früchte der vorangegangenen geschichtlichen Entwickelung der Schule zu betrügen, das sah er mit Schrecken voraus; und der Erfolg hat es gelehrt, wie sehr er Recht hatte. Gleichwohl verzagte er nicht; er wußte, daß man die geistige Entwickelung eines Volkes zwar eine Zeit lang hemmen, nicht aber sie völlig aufhalten kann. Das erste Morgengrauen der neuen Zeit hat er noch erlebt. Mit der Siegesbotschaft von Königgrätz, mit dem Bewußtsein, daß dem preußischen Aar die Schwingen doch nicht gelähmt seien, ist er heimgegangen. Wie würde sein Herz gejubelt haben, wäre ihm das Glück zu Theil geworden, die Wiedergeburt des deutschen Reiches zu erleben; zu sehen, daß die Anschauungen, welche seinen Bestrebungen zu Grunde lagen, die Ideen, für welche er stets muthig in die Schranken trat, jetzt selbst in den leitenden Kreisen die maßgebenden geworden.

Nun, er selbst ist nicht mehr; er kann seinen Wegweiser nicht auf's neue herausgeben. Aber wir, die wir einst zu seinen Füßen saßen, haben es nicht vergessen, daß er uns in demselben sein bestes Vermächtniß hinterlassen. Mit welchem Muthe, mit wie freudigem Vertrauen würde er selbst in die neue Zeit eintreten; wie würde er die Lehrer der Gegenwart anfeuern, nach allen Richtungen und Beziehungen ihre Schuldigkeit zu thun. Wohlan, gedenken wir dessen, was wir ihm schulden, treten wir in seine Fußtapfen!

Deutschland steht jetzt groß und mächtig da und hat sich schnell das Vertrauen seiner Nachbaren, die Achtung der ganzen Welt erworben. Jetzt ist es die Aufgabe aller Gebildeten, unter dem Schutze des Friedens zu wirken und zu arbeiten, ihre Kräfte der **inneren** Entwickelung des Vaterlandes zu widmen. Preußen ist an die Spitze von Deutschland getreten, und gerade in Preußen sind bedenkliche Versäumnisse nachzuholen. Der vernachlässigten, fast in Verfall begriffenen **Volksschule** muß wieder aufgeholfen werden, das ist die große Aufgabe, welche die Lehrer der Gegenwart zu lösen haben. Wohl uns, daß wir mit Vertrauen an die Arbeit gehen können!

Der erste Monat des Jahres 1872 hat uns ein neues Cultus-Ministerium und mit demselben einen Wechsel des Systems gebracht, den man in ganz Deutschland mit Freuden begrüßt hat. Mit dem Erlaß des Schulaufsichtsgesetzes trat sofort eine Wendung zum Besseren ein, und bei dem Hereinbrechen des Herbstes wurde auch ein Theil des Werkes der Reactionsperiode zu Grabe getragen. Durch den Ministerial-Erlaß vom 15. October ist das Regulativ vom Jahre 1854 sammt seinen späteren Ergänzungen ausdrücklich aufgehoben, und die hauptsächlichsten Beschwerden, welche man gegen diese Schöpfung Raumers und Stiehls erhoben, sind nunmehr beseitigt. Als Ersatz für die erloschenen Verfügungen liegt eine Schrift vor uns: „Allgemeine Bestimmungen des Königlich Preußischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten vom 15. October 1872, betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen" — eine Schrift, welche den Volks-, wie den Mittelschulen Aufgaben stellt, mit denen sich jeder Einsichtsvolle sogleich befreunden muß. Von oben her kommt uns also der gute Wille entgegen; möge es nun auch nicht an dem redlichen und eifrigen Streben der **Lehrer** fehlen, in dem Geiste der neuen Bestimmungen zu wirken, damit das Preußische Schulwesen wieder in Wahrheit eine Zierde des Staates werde, und den neu sich bethätigenden Kräften des deutschen Volkes nach allen Richtungen hin entspreche.

Es ist nicht zu verkennen, daß mit den neuen Ministerialbestimmungen ein würdiger Anfang zu einer durchgreifenden Reform gemacht ist, die sich später hoffentlich auf das ganze Schulwesen erstrecken wird. Denn vernünftiger Weise müssen alle Stufen der Jugenderziehung so eingerichtet sein, daß sie, wie eine große Anstalt, einem und demselben Zwecke, der Nationalerziehung, dienen. Das Unterrichtsgesetz, dem Alles mit Verlangen entgegen sieht, wird uns daher jedenfalls ein einheitliches System bringen, welchem alle Lehranstalten sich einzufügen haben, damit Alle, die an denselben arbeiten, sich des inneren Zusammenhanges mit dem großen Ganzen auch wirklich bewußt werden. Von einer solchen Einheit, einem solchen Zusammenhange war bisher nicht die Rede, aber wir sehen ihn angebahnt. Während die Regulative in einseitig beschränkter Weise nur „über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarschulunterrichts" sich ausließen, und in einer Sprache sich bewegten, die das Gepräge des künstlich Gemachten und somit des innerlich Unwahren an sich trug, erscheint in den neuen Ministerialbestimmungen Alles einfach, klar und sachgemäß. Die Gesichtspunkte, von welchen sie ausgehen, sind nicht den Interessen einer besonderen Confession, einer einzelnen Kirchenbehörde entlehnt, sondern sie gelten dem öffentlichen Unterricht aller Staatsangehörigen ohne Unterschied. Die confessionellen Besonderheiten haben für die einzelnen Lehrgegenstände keine Bedeutung, sondern werden dahin verwiesen, wohin sie gehören, in den Religionsunterricht; den Charakter der öffentlichen Erziehung haben sie nicht zu bestimmen. So ist es z. B. recht und billig, daß die Lesebücher der Jugend sich von kirchlichen und politischen Tendenzen frei zu halten haben, denn nicht zum Zwiespalt, sondern zur Eintracht sind die künftigen Staatsbürger zu erziehen. Von solchen Ideen wußten die Regulative nichts; sie haben zwei Jahrzehende hindurch das Gegentheil gethan. Sie kannten keine Schulen der bürgerlichen Gemeinden, sondern nur Schulen dieser oder jener Kirchengesellschaft. Das soll fortan aufhören, ganz wie Diesterweg es gewollt; es ist der Schule kein einseitig-confessionelles Gepräge aufzudrücken, sondern sie soll einen über den Confessionen stehenden staatlichen Charakter haben.

Waren die Raumer'schen Regulative bemüht, das Maß des Wissens bei Lehrern wie bei Schülern auf ein Minimum herabzudrücken, so bestreben sich die Falk'schen Bestimmungen augenscheinlich, dasselbe nach allen Richtungen hin zu erweitern; sie haben also nicht, wie jene, einen beengenden, sondern einen von unwürdigen Fesseln befreienden Charakter. Ob die gegenwärtig vorhandenen Lehrkräfte im Stande sein werden, den neu gestellten Anforderungen zu genügen, das scheint uns allerdings mehr als fraglich; weder ihrem Wissen, noch ihrer didaktischen Befähigung nach dürften sie den Anforderungen der Ministerialbestimmungen entsprechen. Aber an dem guten Willen der Lehrer, sich fortzubilden, und das preußisch-deutsche Schulwesen wieder auf die Höhe zu bringen, auf der es einst gestanden, dürfen wir nicht zweifeln. Die Zeit ist eine unermüdliche Treiberin, und die neue, zeitgemäße Bearbeitung dieses Wegweisers soll ihrem Streben zu Hülfe kommen. Möchten die Lehrer der deutschen Jugend ihn redlich benutzen! Auch der Tüchtigste bedarf der Fortbildung, die weder ihm noch seinen Schülern Schaden bringen wird. Wenigstens hat derjenige, der mehr leistet, als verlangt wird, jetzt keinen Tadel mehr zu befürchten.

Die Regulative bezeichneten die dürftigste Art der Volksschule, die einklassige Elementarschule, als die maßgebende für alle übrigen, und verlangte auch von dem Lehrer, daß er nur für diese Art von Anstalten theoretisch und

praktisch gebildet sei. Jetzt soll auch die einklassige Elementarschule, wo sie als Nothbehelf noch vorkommt, nach den Altersstufen der Kinder in drei Abtheilungen gegliedert werden, damit selbst unter den ungünstigsten Verhältnissen das durch die dreiklassige Volksschule normirte Ziel wenigstens annähernd erreicht werde. In den Regulativen ist nur von „Schulhaltern" die Rede, und jeder Versuch der Seminarien, einen Unterrichtsgegenstand in wissenschaftlicher Weise zu behandeln, ausdrücklich verboten; die künftigen Schulhalter brauchten also nur für die Indienststellung abgerichtet zu werden. Die neuen Bestimmungen haben das Verdienst, die ehemals geltenden Bildungsprincipien wieder anerkannt, den Lehrer wieder in die ihm gebührende Würde eingesetzt zu haben; der Lehrer hat jetzt nicht mehr für die Zwecke dieser oder jener Glaubensrichtung zu arbeiten, sondern er hat das Recht, sich als Menschenerzieher zu betrachten.

Waren die Regulative in Betreff des Religionsunterrichts bemüht, zunächst durch die Menge der Stunden und ferner durch überwiegendes Inanspruchnehmen des Gedächtnisses zu wirken; so kommen die Falk'schen Bestimmungen zum Heil der Jugend, wie zum Segen für die gute Sache mit einer geringeren Stundenzahl aus, und dringen darauf, alles geistlose Einlernen zu vermeiden. Die Hauptsache ist ihnen die Einführung der Kinder in das Verständniß der heiligen Schrift und in das Bekenntniß der Gemeinde, damit sie befähigt werden, die Bibel selbständig zu lesen, und an dem Leben, sowie an dem Gottesdienste der Gemeinde wahrhaft inneren Antheil zu nehmen.

War es unter der Herrschaft der Regulative verboten, die Kinder zum Nachdenken über die Gesetze ihrer Muttersprache zu veranlassen; so wird jetzt verlangt, daß sie nach Maßgabe ihrer Fassungskraft auch in den grammatischen Bau der Sprache eingeführt werden. Und waren früher selbst in den Seminarien die „sogenannten Klassiker" eine verpönte Lectüre, so soll jetzt sogar die liebe Schuljugend Proben von den Hauptwerken der vaterländischen, namentlich der volksthümlichen Dichtung und einige Nachrichten über die Dichter unserer Nation erhalten. Es werden also in Zukunft auch Bauernkinder eine Schillerstatue mit dankbaren Empfindungen und selbst mit einem gewissen Grade von Verständniß anschauen dürfen.

Konnten die sogenannten Realien früher nur bruchstückweise, und zwar im Anschluß an das Lesebuch, zur Kenntniß der Kinder gebracht werden, so sind denselben jetzt wöchentlich sechs Lehrstunden eingeräumt, so daß die Jugend von der Welt und dem, was sich in ihr bewegt, nicht nur eine klare und vernünftige Vorstellung erhalten, sondern auch zum selbständigen Denken angeleitet werden darf.

Eben so wie den Volksschulen, so ist auch den Mittelschulen eine weitere und zeitgemäße Entwickelung in Aussicht gestellt, so daß die zwischen dem Elementar- und dem höheren Schulwesen bestehende Kluft ausgefüllt und dem Bedürfniß des bei uns glücklicherweise noch nicht ganz zu Grunde gegangenen Mittelstandes genügt werden kann.

Unter diesen Verhältnissen, indem ein hellblickendes Auge über die Schule und ihre Lehrer wacht, und eine besonnene Hand im besten Sinne des Wortes reformirt, d. h. wieder- oder zurückgestaltet, uns zunächst heraufzuführen sucht, was wir Gutes gehabt haben, bedürfen wir auf pädagogischem Gebiete nicht eines neuen hervorragenden Kopfes, eines bahnbrechenden Denkers; wir brauchen nur auf Diesterweg's Wegweiser zurückzugehen. In ihm finden wir die Ideen niedergelegt, denen die Falk'schen Bestimmungen nach allen Beziehungen

hin gerecht geworden sind. Recht und billig ist es daher, daß wir das seit Jahren vergriffene, aber glücklicherweise unvergessene Werk wieder aufleben lassen. Es ist ein Act der Pietät, den wir dem heimgegangenen Meister gegenüber üben. Wie er in dem Gedächtniß seiner Zeitgenossen gelebt, von allen gesinnungsvollen und charakterfesten Männern anerkannt und hochgehalten, so soll er in seinem wichtigsten und hervorragendsten Werke wiedererstehen, damit auch die kommenden Geschlechter des Segens theilhaftig werden, den es so reichlich ausgebreitet. Und so beginne es denn aufs neue seine Wanderung durch die deutschen Gauen und sei, was einst sein Verfasser gewesen, ein Lehrer der Lehrer!

Erster Theil.

Das Allgemeine.

Das Allgemeine.

I.

Die Bestimmung und Aufgabe des Menschen- und Lehrerlebens.

Gott, der Herr, setzte den Menschen auf die Erde, damit er seine Bestimmung erfülle. Wie nichts in der ganzen, unendlichen Schöpfung ohne Zweck, Ziel oder Bestimmung da steht; so hat auch der Schöpfer des Menschen diesem selbst ein höchstes Ziel gestellt, damit er durch Erfüllung seiner irdischen Bestimmung dasselbe erreiche. Wenn die bewußt- und willenlosen Werke und Geschöpfe der Hand Gottes: die Gestirne des Himmels, wie die Elemente der Erde, sammt ihren mineralischen und vegetativen Gebilden, ihre Bestimmung niemals verfehlen, indem sie den Kräften und Gesetzen, die der Herr der Natur in sie hineingelegt, in blinder, absoluter Nothwendigkeit gehorchen; wenn die Thiere unter der unumschränkten Herrschaft des Instinctes gleichfalls mit untrüglicher Sicherheit dem Willen des Schöpfers gemäß leben, weil auch sie unter dem Gesetze der Naturnothwendigkeit stehen: so kann dagegen der seiner selbst bewußte, sich mit Willkür oder mit freiem Entschluß bestimmende Mensch seine Bestimmung zum Theil oder auch gänzlich verfehlen. Er steht nicht unter dem blinden, keine Wahl und Freiheit zulassenden Gesetze der äußeren Nothwendigkeit, sondern unter dem Gesetze der inneren Freiheit. Nicht instinctartig wird er dem eigentlichen Ziele seines Lebens zugeführt; nur mit klarem Bewußtsein, mit ernster Besonnenheit, ist es zu erreichen. Gesetzt, bleibend gesetzt ist es ihm von dem Schöpfer selbst; aber der blinde Instinct nennt es ihm nicht mit zweifelloser Gewißheit und zeigt ihm nicht den Weg und die Richtung zu demselben. Ohne klares Selbstbewußtsein, ohne geistige Untersuchung und Prüfung kennt er weder das Ziel, noch die Bahn, die zu demselben hinführt, und eben so wenig die Mittel, die er zu wählen hat, um dasselbe mit Sicherheit zu erreichen.

Daher ist es von jeher die ernste Aufgabe der tiefsten Denker und Fortbildner der Menschheit gewesen, das Ziel oder die Bestimmung des Menschenlebens mit Untrüglichkeit zu bestimmen. Es ist dies ein Gegenstand von unermeßlicher Wichtigkeit. Irren wir in der Auffassung unserer Bestimmung, so verfehlen wir die Aufgabe unseres Lebens und werden nicht, was wir werden sollen. Es ist ein grauenhafter, entsetzlicher Gedanke, umsonst oder vergebens gelebt zu haben, erschaffen gewesen zu sein zu einer großen, erhabenen Bestimmung, begabt mit Anlagen und Kräften, die über alles Glänzende und Herrliche der irdischen Welt hinaus gehen — und *vergebens, umsonst*!

Begierig fragen wir daher nach der Bestimmung des Menschenlebens und nach der Aufgabe, die jedem einzelnen Menschen hieraus erwächst. Denn da der Mensch nicht nach blindwaltenden Gesetzen, in dumpfem, unbewußtem Hinleben seine Bestimmung zu erreichen vermag, so muß er dieselbe mit Klarheit des Geistes erkennen und sein ganzes Leben hindurch alle Kraft daran setzen, sie zu erfüllen. Des Menschen irdisches Leben liegt im stetigen Ablaufe der Dinge, in der Zeit. Was er erstreben will, gelingt nur allmälig, nicht auf einmal und plötzlich. Aber das Ziel muß ihm von Anfang an fest vor Augen schweben, und das Streben nach demselben darf ihn nimmer verlassen. Verklärt es sich ihm im Laufe seines Daseins auch immer mehr und mehr: dunkel erkennen oder ahnen muß er es doch von der Zeit an, wo er zum klaren Selbstbewußtsein erwacht. Das Ziel des Lebens läßt sich nicht in einem zum voraus nach Jahren abzugrenzenden Zeitraume erreichen, sondern nur im Gange der Entwicklung des Lebens selbst.

Wir fragen daher nach dem Begriff und dem ihm entsprechenden Ausdruck, der uns die Aufgabe des Lebens nennt.

Es giebt zwei Quellen, aus welchen der Mensch diese Erkenntniß schöpft: die eine ist die Mittheilung der Erfahrung und des Nachdenkens anderer Menschen, die vor uns gelebt haben; die andere ist der eigene Geist; also Ueberlieferung und Selbstdenken. Nicht ausschließlich aus einer dieser Quellen schöpft der einzelne Mensch die Wahrheit; er muß sie beide benutzen. Er muß sich umsehen nach dem Ergebniß der Geschichte im Ablaufe der Jahrtausende, und dieses Gegebene mit prüfendem Geiste untersuchen. Darum erforscht er mit sinnendem Geiste den Inhalt unserer heiligen Bücher, lauscht den Aussprüchen der Weisen der Vorzeit, fragt die denkende Mitwelt, damit ihm die Aufgabe des Lebens des ganzen Menschengeschlechts so wie die eigene in voller Klarheit vorschwebe, und er zugleich die Mittel erkenne, welche ihm die Erreichung derselben verheißen. Dies ist vor Allem die große, heilige Aufgabe des für die Wahrheit begeisterten Jünglings. Nachdem er unter dem Princip der Autorität aufgewachsen, in dem Glauben und in der Ueberzeugung seiner Väter erzogen worden, tritt er in der Fülle seiner Kraft und unbeengt durch die Sorgen und Kämpfe des Lebens mit dem alten Göttersohne Herakles auf den Scheideweg des Lebens, wo ihm die Frage nach dem Wesen seiner Bestimmung aufgeht und ihn mit unendlicher, mit heiliger Sehnsucht ergreift. Er will den Pol seines Lebens kennen lernen, den Mittelpunkt seines ganzen Daseins und Wirkens, damit er unwandelbar nach ihm strebe. Es ist eine erhabene, heilige Zeit, in der der Mensch sich solche Fragen stellt; wo ihn jede wahre Antwort, die seiner brennenden Begierde wird, mit heiligem Feuer durchglüht, und den Entschluß in ihm zur Reife bringt, sein Leben daran zu setzen, das Ziel seiner Sehnsucht zu erreichen. In dem wahren, edlen, tiefen Jüngling ist dies nicht etwa ein vorübergehender Rausch der Begeisterung und des Entzückens; nein, die Begeisterung begleitet den tieferen Menschen in das Leben hinein und leuchtet ihm und befeuert ihn die Tage und Nächte seines Daseins hindurch, damit er sein Leben nicht verliere. Die Bestimmung des Menschen ist eine Aufgabe des Lebens. Wann sie erreicht sei, läßt sich von dem Lebenden nimmer sagen; er erreicht sie im Streben; das Streben, das bleibende, ewig junge, frische Streben auf der rechten Bahn, das ist die Erreichung, ist die Erfüllung.

Darum fragen wir nach dem Inhalt unserer heiligen Bücher, nach den Aussprüchen der Weisen aller Zeiten, darum lauschen wir der Stimme unseres eigenen Innern.

Es wäre zum Verwundern, wenn der Ausdruck der Antwort auf die Frage, die wir uns stellen, zu allen Zeiten, aus dem Munde der verschiedensten Denker, der eine und gleiche wäre. So ist es nicht, so kann es nicht sein. Aber im Wesentlichen, in dem Kerne, in dem Geiste werden sie alle übereinstimmen. Denn die Bestimmung des Menschen ist für Alle die eine und gleiche, wie verschieden auch der Ausdruck, die Bezeichnungsweise sein möge. Verschieden ist und bleibt die Eigenthümlichkeit der Menschen, verschieden ihr Standpunkt; und darum zeigt sich ihnen das Wahre der Dinge von verschiedenen Seiten. Wie verschieden daher auch die Antworten auf unsere Frage lauten mögen, in der Hauptsache stimmen sie miteinander überein.

Die heilige Schrift bezeichnet das Wesen der menschlichen Bestimmung mit den Ausdrücken: Gottähnlichkeit, Gottesfurcht, Frömmigkeit, Liebe zu Gott und dem Nächsten (Divinität). So lautet die Antwort von dem religiösen Standpunkte aus. Ihre Wahrheit und Erhabenheit springt in die Augen. Wie auch der Einzelne, nach seinem individuellen Standpunkte, nach dem Maße seiner Bildung und Cultur sich das höchste Wesen denken möge, es ist und bleibt ihm das Höchste, was er denken kann, also das erhabenste Ideal aller seiner Wünsche und Bestrebungen. Natürlich entsteht nach der Auffassung jener Antwort die weitere Frage nach dem Inhalt und der Bedeutung der Frömmigkeit, der Gottähnlichkeit, was sie sei und worin sie bestehe. Darum ist es gut, daß wir auch andere Aussprüche über denselben Gegenstand vernehmen.

Philosophen und andere Männer nennen als Ziel des Menschenlebens die Vernünftigkeit — Tugend und Glückseligkeit — die Wahrheit oder Wahrhaftigkeit — das Wahre, Schöne, Gute — die Humanität. So lautet die Antwort aus dem philosophischen Gesichtspunkte.

Noch Andere bezeichnen als Ziel der Vollendung die Bildung überhaupt, oder die Entwickelung aller Anlagen und Kräfte des Menschen, oder die Selbstthätigkeit. Dieses ist der formale Gesichtspunkt. Oder man verbindet das formale mit dem materiellen Elemente und nennt als Bestimmung des Menschen: die Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Schönen und Guten.

Alle diese Ausdrücke sind hauptsächlich nur der Form nach verschieden; im Wesentlichen sind sie gleich. Wie dir daher der eine oder andere Ausspruch am meisten zusagen möge, auf dem Standpunkte, den du einnimmst, wähle ihn und halte ihn fest: Vernünftigkeit, Humanität, Divinität 2c., oder wie du willst. Vielleicht verdient der Ausdruck: Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren und Guten, den Vorzug vor allen anderen. Er enthält ein formales Princip: die Selbstthätigkeit, und ein materiales: das Wahre und Gute, oder das Wahre, Schöne und Gute. Die Selbstthätigkeit besagt, daß der Mensch nicht leidend und duldend, in Selbstwegwerfung und Selbstvernichtung, sondern in Thätigkeit und Anstrengung seine Bestimmung anzustreben habe; sie spricht aus, daß der Mensch den Grund seines Strebens und Handelns in sich selbst zu suchen, aus sich heraus

zu nehmen, daß er sich selbst zu bestimmen habe, d. h. das Princip der freien Selbstbestimmung, die Freiheit, ist damit gesetzt. Der materiale Inhalt, das Wahre und Gute, nennt den objectiven Gehalt des Lebens. Durch das Ganze wird also der Gedanke dargestellt, daß dem Menschen durch die Ideale des Wahren und Guten für immer und ewig die Ziele des Strebens genannt seien, die er mit freier Selbstbestimmung, in reiner Liebe zu ihnen, als den höchsten Gütern der Menschheit, mit Anstrengung und Aufbietung aller seiner Kräfte zu erringen habe. Dieses ist und bleibt das eine, erhabene, ewige Ideal aller einzelnen Menschen und des ganzen Geschlechts, welches dadurch Gott, der das Wahre und Gute an sich ist, ähnlich wird. — Von zwei verschiedenen Seiten läßt sich, wie eben angedeutet, die Idee der Bildung fassen; nämlich entweder als ein außer dem Menschen Befindliches, an sich Vollendetes, das ihm als Vorbild und Ziel seines Strebens vorschwebt, oder als ein durch seine Entwickelung allmälig Werdendes. Jenes stellt die religiöse, dieses die philosophische Idee der menschlichen Bildung dar. Beide sind nicht in ihrem Wesen, nicht in ihrem Ziele, sondern in den Anfangspunkten und Richtungen verschieden. Im ersten Falle sucht man die Idee der Bildung dem einzelnen Menschen als das Vollendete vorzuführen, ihn dafür zu gewinnen und ihm zu zeigen, daß er durch das Anstreben derselben die edelsten Keime seines Wesens zu entwickeln vermöge; im andern Falle stellt man den Gedanken der persönlichen Freiheit als ein Erzeugniß des vernünftigen Geistes dar, und entwickelt ihn bis zu der Vollkommenheit, wo diese Freiheit mit dem Sein des vollkommensten Wesens übereinstimmt. Dort wird das Göttliche zuerst gesetzt, der Mensch wird durch dasselbe verklärt; hier beginnt man mit dem Sittlichen und erhebt es bis zur Uebereinstimmung mit dem Göttlichen. Dort will man den Menschen von Gott aus erziehen, hier zu Gott hin. Jenes ist der religiöse Humanismus, dieses der philosophische oder anthropologische. Der erste beginnt mit der Frömmigkeit und führt zur Sittlichkeit; der zweite verklärt die Sittlichkeit zur Frömmigkeit. In ihrer Vollendung sind sie eins (identisch), nämlich Uebereinstimmung des Glaubens und Wissens. Das Christenthum enthält die religiöse Idee der Bildung. Es ist vollendet in sich. Aber die Art seiner Auffassung ist verschieden, je nach dem Standpunkte der einzelnen Völker und Individuen. Mit der Bildung entwickelt sich die Vorstellung von seiner Vollendung immer deutlicher und erhabener; es bleibt das ewige Ziel aller lebendig strebenden Menschengeister.

Dieses Lebensziel zu erreichen, ist eine unendliche, erhabene Aufgabe. Sie ergreift und begeistert den strebenden Jüngling, wie den erfahrenen Mann, und fest und unwandelbar wie der Pol des Himmels steht sie über dem Horizonte unseres Lebens. Sie vollkommen und ganz zu lösen, mag keinem Sterblichen gelingen; aber wahr und ewig ist ihr Sinn, ihre Bedeutung. Mögen einzelne Ereignisse des wechselvollen Lebens mich für Augenblicke oder längere Zeit von der Richtung zu diesem Ziele meines Daseins verschlagen; mögen menschliche Schwäche und Verirrungen mir den Glanz dieser ewig leuchtenden Sonne verdunkeln: ist der Sinn für das Edle und Große einmal in mir erwacht, so lenke ich wieder in die rechte Bahn ein, und nach der Zerstreuung der Wolken leuchtet mir das Gestirn mit erneutem Glanze. Fest und unwandelbar

steht in dem Menschen, in dem die Menschheit Wurzel geschlagen und in dem das Bewußtsein seiner großen Bestimmung hell geworden, der Entschluß, sein Leben dem Dienste des Wahren und Guten zu weihen, mit aller Anstrengung, trotz aller Hindernisse und Schwierigkeiten, das für wahr Erkannte in seinem Leben zu realisiren. „Vor einer Vernunft ohne Schranken" — sagt Schiller — „ist die Richtung zugleich die Vollendung, und der Weg ist zurückgelegt, sobald er eingeschlagen worden." Durch unausgesetztes Streben nach dem Ziele seines Lebens löset er die Aufgabe des Lebens. Sie ist ihm von seinem Schöpfer gesetzt; er setzt sie sich selbst; er macht sich die Erziehung seiner selbst zur Lebensaufgabe; das Leben ist ihm die Schule zur Erziehung für die Vollendung der Menschheit in ihm selber.

Ueber einen Gegenstand von solcher Wichtigkeit, wie der eben besprochene, fügen wir noch einige Erläuterungen und Aussprüche Anderer bei.

Das an die Spitze gestellte Erziehungs- und Bildungs-Princip: Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Schönen, Guten, welches ein formal-subjectives (Selbstthätigkeit) und ein real-objectives Moment (das Wahre, Schöne, Gute) enthält, wird Manchem vielleicht wegen seiner Allgemeinheit, die jedoch nicht mit Unbestimmtheit zu verwechseln ist, nicht zusagen. Aber diese Allgemeinheit ist ein Vorzug. Die Gegner werden wissen wollen, was das Wahre, Schöne, Gute sei. Denen erwiedere ich: Das läßt sich nicht absolut, für alle ewige Zeiten, festsetzen. Es wechselt mit den Zeiten. Das Wahre, Gute, Schöne ist dem Jüngling, wenigstens zum Theil, ein Anderes, als dem Greise. Auch das Menschengeschlecht hat eine Jugend und ein männliches Alter. Die Wahrheit ist nichts Fertiges, sondern ein Werdendes. Es giebt für Menschen nicht eine, in keiner Beziehung unveränderliche Wahrheit. Die Wahrheit ist ein Erzeugniß der Menschheit, ein Product ihres Standpunktes und ihrer Bedürfnisse. In ihrer Jugend erzeugt sie die den Bedürfnissen der Jugend entsprechende, im Mannesalter die männliche Wahrheit. Mit dem Menschengeschlechte befindet sie sich in ewigem Fluß. Nichts ist dauernd, als der Wechsel. Das nachfolgende Geschlecht verliert oft nicht bloß die Wahrheit, welche ein früheres Geschlecht beglückte, sondern auch sogar das Verständniß derselben. Nichts ist darum der Natur des Menschen widersprechender, als das Dringen auf unwandelbare, unveränderliche Ansichten und Ueberzeugungen. Jedes unabänderliche, d. h. für unabänderlich erklärte Dogma beengt den menschlichen Geist und beeinträchtigt den Fortschritt nach immer höherer und höherer Erkenntniß. Deshalb darf ein allgemeines Erziehungs- und Bildungs-Princip keinen positiven, für alle Zeiten feststehenden Inhalt aufstellen, sondern es kann nur in einer formalen Bestimmung (Selbstthätigkeit) mit dem Ziele Wohin (das Wahre, Schöne, Gute), ganz allgemein ausgedrückt, bestehen.

Wenn Curtmann als Erziehungs-Princip die „christliche Civilisation" aufstellt, so ist das auch ein allgemeines Princip, wenngleich weniger allgemein und universal, als das obige. Es trägt gleichfalls den Charakter der Veränderlichkeit an sich. Denn die christliche Civilisation ändert sich mit den Zeiten. Unser Princip fordert von dem, der sich zu ihm bekennt: Strebe jederzeit das an, was dir deine Ueberzeugung als das Wahre und Gute aufstellt! Darin liegt die Anerkennung der Rechte der Subjec-

tivität. Der Mensch soll seiner eigenen lautern Ueberzeugung von dem Rechten und Guten folgen. Die Ueberzeugung von dem, was das Rechte und Gute sei, darf sich ändern und ändert sich in der Regel in jedem fortschreitenden Menschen; nur die Gesinnung, das jedesmal für wahr und gut Erkannte zu wollen, soll sich nicht ändern. Jenes Princip huldigt daher dem Gedanken eines ewigen Fortschritts der Menschheit. Ihm zufolge giebt es keinen objectiven Maßstab, nach dessen Inhalt für alle ewigen Zeiten der Werth der Menschen gemessen werden könne. Einen solchen feststellen, ist Beschränktheit; ihn auf Individuen anwenden, Ungerechtigkeit. Statt, wie es recht ist, die Menschen im Flusse und nach dem Charakter ihrer Zeit und ihrer Subjectivität zu beurtheilen, werden dann selbst die allertüchtigsten und darum individuellsten in ein Prokrustes-Bett geschoben und — verworfen. „Statt uns — sagt Goethe bei Eckermann, von Schiller und sich selbst — zu kritisiren und zu bekritteln, sollten die Zeitgenossen sich freuen, daß sie zwei solcher Kerle, wie wir sind, gehabt haben."

Der Endzweck aller gesellschaftlichen Verbindungen der Menschen (der Staatszweck) ist nach Fichte die Cultur, d. h. die „Uebung aller Kräfte auf den Zweck der völligen Freiheit und Unabhängigkeit von Allem, was nicht wir selbst, unser eigenes Selbst ist. Diese Cultur zur Freiheit ist die einzig mögliche Bestimmung des Menschen, in sofern er ein Theil der Sinnenwelt ist; welcher höchste sinnliche Zweck aber wieder nicht Endzweck des Menschen an sich, sondern letztes Mittel zur Erreichung seines höheren geistigen Endzweckes ist, der völligen Uebereinstimmung seines Willens mit dem Gesetze der Vernunft. Alles, was Menschen thun und treiben, muß sich als Mittel für diesen letzten Endzweck in der Sinnenwelt betrachten lassen, oder es ist ein Treiben ohne Zweck, ein unvernünftiges Treiben."

„Niemand wird cultivirt, sondern Jeder hat sich selbst zu cultiviren*). Alles bloß leidende Verhalten ist das gerade Gegentheil der Cultur; Bildung geschieht durch Selbstthätigkeit und zweckt auf Selbstthätigkeit ab." (Fichte).

„Wenn dem Schüler nach einander gesagt wird: Mache dich selbst vollkommen (Leibnitz, Wolf) — jede Handlung ist gut, welche einen wahren Satz ausdrückt (Wollaston) — Tugend ist, jedes Ding nach seiner Natur betrachten (Clarke) — recht handelt, wer so handelt, daß diejenige Maxime, nach welcher er in einem einzelnen Falle handelt, allgemeine Maxime werden könnte (Kant) — sittlich gut handelt man, wo man, als unbetheiligter Zuschauer, mit dem so Handelnden sympa-

---

*) „Die Bestimmung des Menschen ist seine Vollendung, die Wirklichkeit desjenigen, was als bloße Fähigkeit in ihm ruht. Diese Bestimmung klebt ihm nicht als etwas Zufälliges an, sondern sie ist sein eigenstes Wesen selbst — so unbestreitbar, daß wir den Drang nach derselben in jedem Wunsch, in jeder That, ja im Verbrechen uns entgegen treten sehen. Jener Mensch ist aber nicht etwa ein Einzelner, sondern es ist der Mensch überhaupt, jeder Einzelne. Wer ein Wesen als Mensch anerkennt, setzt in ihm das lebendige Urprincip seines Seins, die Idee seiner persönlichen Vollendung. Indem nun diese Vollendung, so wie sie wirklich geworden ist, das Leben der Welt als ein angeeignetes enthält, ist sie Freiheit, d. i. Selbstbestimmung der Persönlichkeit. Sie ist nicht gegebene, sondern erarbeitete Freiheit, nicht natürliche, sondern geistige."

Deutsche Vierteljahrsschrift 1844, Nro. 26, S. 6.

thisiren würde (A. Smith) — thue, was dein moralisches Gefühl, dein Gewissen dir sagt (Hutcheson) — thue, was deine Glückseligkeit befördert (J. J. Rousseau) — sei gesellig (Puffendorf) — die Tugend ist die Mitte zwischen zwei Lastern (Aristoteles) —, und es wird aus jedem dieser Principien weiter geschlossen, so zieht man gleichsam Radien von der Peripherie aus, und kommt, ihnen folgend, immer beim Centrum an. Die Vielheit der Principien corrigirt die Nachtheile, welche es haben könnte, wenn man nach Art der Dogmatiker verfahren wollte."*)

Das eigentlich Menschliche im Menschen ist dessen Selbstthätigkeit. Alles Menschliche, Freie, Eigenthümliche geht von dieser Selbstthätigkeit aus; alles Dichten, Denken, Aufmerken, Fühlen, alle Selbstbeherrschung, das Sprechen, Handeln und alle freien Bewegungen und Geberden haben in dieser einen Kraft ihren Mittelpunkt. Die Erziehung erstreckt sich so weit, und nur so weit, als diese Selbstthätigkeit; nur so weit, als diese reicht, ist der Mensch bildsam durch Andere oder durch sich selbst. Das Hauptaugenmerk des Erziehers muß also sein, die Selbstthätigkeit zu entwickeln, durch welche der Mensch später der eigene Herr, der Fortbildner seines Lebens werden kann, ihr die größte Kraft, Lebendigkeit und umfassende Ausdehnung zu verschaffen, und ihr die übrigen Geistes- und Leibeskräfte zu unterwerfen. Das höchste Augenmerk der Erziehung — der subjective Grundsatz derselben — ist also die Bildung der Selbstthätigkeit.

Warum aber der subjective? Ich nehme nämlich noch einen objectiven an. Denn es fragt sich: Zu welchem Ziele soll die Selbstthätigkeit hingeführt werden? An und für sich ist sie inhaltslos. Hier ergeben sich nun aus der Organisation des menschlichen Geistes selbst die Ideen des Wahren, Guten und Schönen als Zielpunkte des menschlichen Lebens, und diese bilden den objectiven Grundsatz der Erziehung. Denn die selbstthätige Erkenntniß soll zum Wahren, das selbstthätige Gemüth zum Schönen und die selbstthätige Willenskraft zum Guten hingeführt werden und später selbständig nach diesen Zielen streben.

Aber wo bleibt die Religion?

„Die Religion ist zum Theil Sache der Erkenntniß und gehört in so weit zur Wahrheit; zum Theil Sache der Ausübung und gehört zum Guten; größtentheils aber Sache des Gemüths, wo sie Frömmigkeit oder Religiosität heißt, und dann fällt sie mit dem Schönen in Eins zusammen."**)

Die Selbstthätigkeit des Menschen (um noch ein Wort beizufügen) gründet sich auf die seiner Natur angeborenen Triebe, die erkennende Selbstthätigkeit auf den Erkenntnißtrieb, welcher die Dinge kennen will, wie sie sind, um sie zu kennen. Darum heißt er ein reiner Trieb. Des Lehrers Virtuosität besteht darin, diese Triebe zu wecken und die geweckten zu befriedigen. Jede Befriedigung eines Triebes erweckt das Gefühl der Lust, dies gilt nicht bloß von der Befriedigung der sinnlichen, sondern von der aller Triebe. Der echte Lehrer ruft durch seine Thätigkeit, durch seine bloße Erscheinung die Triebe des Schülers und Zöglings wach, erweckt sie zur Thätigkeit. Jede Aeußerung und Befrie-

*) Mager, deutsche Bürgerschule, Stuttgart 1840, S. 210.

**) Hoffmeister, Romeo oder Erziehung und Gemeingeist ꝛc. Essen, bei G. D. Bädeker; 3 Theile, 1831. (Ein geistvolles Werk, jetzt für einen Thaler zu haben.)

digung derselben erhöht ihre Kraft und Lebendigkeit, steigert sie zur Stärke, macht ihre Thätigkeit zur Uebung und Gewohnheit. So entsteht nach und nach die Fertigkeit der Selbstthätigkeit, durch die allein der Mensch sich über die Natur erhebt, durch die er zum Menschen wird. Mensch sein heißt: selbstthätig sein nach vernünftigen Zwecken.

Ob diese Ansichten richtig sind, hat der Leser zu prüfen. Was der Erwachsene ohne Prüfung und Untersuchung (d. h. ohne Selbstthätigkeit) annimmt, hat keinen Werth, ist, wenn ein Schatz, für ihn ein todter Schatz. Nicht aus der Prüfung erwächst eine Gefahr für den Geist, sondern aus dem Unterlassen derselben. Kein Mensch hat dies mit solcher Entschiedenheit dargestellt, wie der schon mehrmals genannte Fichte.

„Um den letzten Keim der Selbstthätigkeit im Menschen zu unterdrücken, um ihn bloß passiv zu machen, lasse man seine Meinungen von fremder Autorität abhängen — ein Satz, der so wahr ist, als je der Witz der Hölle einen erfand. Wer nicht bestimmen darf, was er glauben will (d. h. was seiner Ueberzeugung gemäß ist), wird sich nie unterstehen, zu bestimmen, was er thun will; wer aber seinen Verstand frei macht, der wird in Kurzem auch seinen Willen befreien." —

Durch obige Darstellung haben wir die eine und gleiche Aufgabe für Alle genannt; also auch für den Erzieher und Lehrer. Für ihn hat aber diese Aufgabe noch eine besondere Bedeutung. Er soll nicht nur sich selbst erziehen und zum Ziele der Vollendung führen; er soll auch Andere erziehen; denn er hat das Geschäft der Erziehung und Bildung zu seinem Lebensberufe erkoren. Hierdurch gewinnt die Aufgabe der eigenen Erziehung durch das ganze Leben hindurch noch eine höhere Bedeutung. Er will Andere für das wahre Leben gewinnen, Andere veranlassen, das Wahre und Gute zu erstreben, in Anderen die höchste Entwickelung der Anlagen und Kräfte erstreben; darum sucht er diese erhabenen Eigenschaften zuerst und zunächst sich selbst anzubilden. Er erkennt, d. h. nicht: er hat es gehört oder gelernt, oder er hält es sich wie ein äußeres Gebot oder Sollen vor, und ermuthigt sich dazu, daß er es glaube und befolge; sondern es ist ihm eine innere Wahrheit, mit seinem Sein und Leben, Denken und Wollen verwachsen, es ist sein eigenes Selbst, ohne welches er aufhören würde, als wahrer Mensch zu sein, zu denken und zu wollen, er erkennt:

1) wie Keiner einem Andern etwas geben kann, was er selbst nicht besitzt und hat, so kann auch Keiner entwickeln, erziehen und bilden, der nicht selbst entwickelt, erzogen und gebildet ist;
2) daß er in dem Maße und in dem Grade erziehend und bildend auf Andere wirkt, mit Nothwendigkeit wirkt, als er selbst sich der Erziehung und Bildung theilhaftig, sie sich zu eigen gemacht hat;
3) daß er nur so lange wahrhaft zu erziehen und zu bilden fähig ist, als er selbst an seiner wahrhaften Erziehung und Bildung arbeitet.

Durch diese festen, mit seinem Dasein verwachsenen, sein geistiges Ich ausmachenden Ueberzeugungen, die also nicht als angenommene Meinungen sich in seinem Gedächtniß vorfinden, sondern als Gesinnungen in ihm leben, verschwinden allerhand Nebel und Wahnsätze, die das Menschenleben verwirren und vernichten: die Meinung, daß der Mensch

durch Worte, Redensarten*), Formeln, fremde Ansichten und Aeußeres aller Art bilden und erziehen könne; — die schiefe und oberflächliche, das Wesen der Menschenbildung ganz verkehrt auffassende Ansicht, daß man durch einseitige Ausbildung, etwa der bloßen Erkenntniß oder der praktischen Fertigkeiten, vielseitig und tief belebend auf Andere zu wirken vermöge; — der Wahn, daß das Bildungsgeschäft an sich selbst mit den Jugendjahren oder mit irgend einem Lebensabschnitte seine Endschaft und seine Vollendung erreiche. Der wahrhafte Erzieher weiß es aus eigener, innerster Erfahrung an sich selbst und an Anderen, daß man mehr leistet durch das, was man ist, als durch das, was man weiß, etwas Reelles überhaupt nur durch dasjenige Wissen erzielt, das zu unserm Selbst geworden ist, unser geistiges, freies Eigenthum ausmacht, von dem man eben so gut sagen kann, daß es uns besitze, als daß wir es besitzen, oder noch besser: von dessen Besitzen oder Haben gar nicht gesprochen werden kann, weil wir nie ohne dasselbe sind, uns desselben gar nicht entäußern können, darum immer und überall durch dasselbe wirken, weil wir in demselben sind. Wo möglich in noch höherem Grade gilt dies von der Ausbildung des Herzens und des Willens. Gefühle erregen und entwickeln, sie lieb und theuer und zu geistigem Eigenthume machen, den Entschluß zu Bestrebungen und Thaten erwecken und den Charakter bilden, kann nur der, welcher diese geistigen Güter in sich zum Leben und zur Herrschaft gebracht oder realisirt hat; kein Anderer. Der Geist theilt sich dem Geiste mit; die lebendige religiöse Gesinnung in dem Einen weckt sie in dem Andern; das Streben des Erziehers ruft ein Aehnliches in dem Zögling hervor; das Wort ist nur gut und kräftig, wenn es von dem Sein Zeugniß giebt. Darum gelten die Vorschriften für den Erzieher: sei selbst erzogen im umfassenden Sinne des Wortes, und dann bist du nothwendig ein Erzieher im wahren Sinne des Wortes; strebe nach Bildung, auch dann, wenn du an der Bildung Anderer arbeitest, außerhalb und innerhalb dieses Wirkens; die Schule sei für dich selbst eine Schule; das ganze Leben, jedes Verhältniß, jede Lage sei eine Veranlassung zu deiner eigenen Erziehung und Bildung. Und wenn du mit Engelzungen redetest und alle Weisheit und alle Erkenntniß dir zu Theil geworden wäre, und du strebtest nicht nach der Vollendung, also nicht, zufolge unserer Feststellung, nach immer freierer Thätigkeit im Dienste des Wahren und Guten: du wärest ein tönendes Erz und eine klingende Schelle, aber nimmermehr würdest du zu denen gehören, durch welche „die Menschheit sich fortpflanzt".

Daraus folgt, daß der Erzieher und Lehrer die allerstärksten Antriebe zur wahren Cultur in sich und in seinem Berufe finden muß; daß es für ihn doppelt und dreifach heilige Pflicht ist, sich seine Selbsterziehung zur lebenslänglichen Aufgabe zu machen. Höhere Antriebe dazu, als die bereits genannten, giebt es in der That nicht. Zur Selbstbildung soll den Menschen die reine Liebe zur Bildung anfeuern. Wie das Gute an und für sich letzter Zweck (Endzweck) ist, so will auch die wahre Bil-

*) „Die Religion war ihm" — sagt Hoffmeister von Schiller — „ein integrirender Theil seines Innern, wie es immer sein muß, wenn der Mensch in seiner Totalität nicht absterben soll, und auch sie hatte in ihm eine ganz eigenthümliche Gestalt, wie bei jedem Kernmenschen, bei dem nichts Phrase und Wort und Tradition bleiben darf."

dung um ihrer selbst willen erstrebt sein. Glaube nur Keiner, daß er sie im schnöden Dienste der Welt, oder wenn er überhaupt darauf ausgeht, sie ausschließlich um anderer Zwecke willen zu suchen, wenn er sie also zu einem bloßen Mittel herabwürdigt: daß er sie alsdann finde und als Eigenthum gewinne. Die Wahrheit zeigt sich nur dem, der reinen, lauteren Herzens ist und von reiner Begeisterung für sie erglüht. Wer sie nicht um ihrer selbst willen sucht, findet sie nicht. Der durch und durch wahre oder nach Wahrhaftigkeit strebende Mensch kennt kein seligeres Geschäft, als der Wahrheit im weitesten Sinne des Wortes nachzustreben, um, so viel es einem Menschen nur vergönnt ist, die reine Wahrheit, die ganze Wahrheit, nichts als die Wahrheit kennen zu lernen, und sich der erkannten in reinem Dienste zu weihen. Wer so gesinnt ist, dem öffnet sie ihre Thore; wer aber nur die Absicht hat, sie als milchgebende Kuh zu benutzen, der muß sich statt des reinen, lauteren Goldes mit Blechpfennigen begnügen.

Also steht es mit der Cultur und mit der Bildung. Es sind erhabene Güter, die um ihrer selbst willen erstrebt sein wollen. Wer dies thut, dem fällt alles Andere zu. Denn wahre Bildung ist mit dem Reiche Gottes zu vergleichen, ist selbst das irdische Reich Gottes. Daher bedarf es auch für den wahren Freund der Wahrheit und der Bildung gar keines Zuspruches, dem Streben nach immer höherer Bildung seine Kräfte zu weihen. Es ist sein Trank und seine Speise.

Aber dennoch ist es erlaubt und wohlgethan, sowohl wegen der menschlichen Schwäche überhaupt, als auch wegen der dem reinen Streben nach dem Wahren und Guten entgegenstehenden Hindernisse und Schwierigkeiten, außer den höchsten Gründen, auch noch andere Antriebe und Beweggründe namhaft zu machen, die uns veranlassen, in edler Anstrengung nie zu ermüden. Wir reden zu Lehrern und solchen, die es werden wollen, zu begeisterungsfähigen deutschen Jünglingen; sie werden gewiß dem Folgenden beistimmen.

Zur Tüchtigmachung und zum Streben nach höherer Vollendung in der Menschen- und Lehrerbildung treibt uns:

1) die Pflicht an, die wir als Bürger des Staates übernommen haben oder übernehmen wollen.

Der Staat begründet die Lehrstellen um der Lehre, nicht um der Lehrer willen. Wer ein solches Amt begehrt, muß sich selbst als Mittel zur Erreichung des Zweckes betrachten, der mit dem Amte verbunden ist. Vor Allem liegt es ihm daher ob, sich den Grad der Bildung anzueignen, den das Amt erfordert, und fort und fort sich zu höheren Leistungen zu befähigen. Wer dies nicht thut, der wird mit Recht als ein Miethling betrachtet, der das Amt sucht und bekleidet, damit es ihm diene. Wer sich daher nicht gegen den Staat, speciell gegen die einzelne Stadt oder Gemeinde, in der er angestellt ist, gegen die Eltern, die ihm ihre Kinder anvertrauen, und gegen die Kinder selbst auf die gröbste, strafbarste Weise versündigen will, der hat sein Lehramt mit unbedingter Treue und Gewissenhaftigkeit zu verwalten und an sich selbst, als dem ersten Factor einer guten Erziehung und eines fruchtbaren Unterrichts, mit Unermüdlichkeit zu arbeiten. Dazu verpflichtet ihn:

2) auch die Rücksicht auf sein und seiner Amtsgenossen zeitliches Wohl.

Es gab eine finstere Zeit, in der man von dem Werthe der irdischen Güter nicht sprechen durfte, ohne von den Scheinheiligen oder Phantasten verlästert zu werden. Es war die Zeit des Mönchthums, der Kasteiungen und Bußübungen. Aus verkehrt aufgefaßten religiösen Meinungen verbreitete man Haß und Abscheu gegen die reine, erhabene Natur, und wähnte, in dem Grade sich geistig zu verklären, in dem man sich von ihr entferne, sich dem öffentlichen Leben entziehe und auf allen Genuß irdischer Güter verzichte. Diese Zeit ist, Gottlob! vorüber. Wohl ist der Geist mehr als das Fleisch; wohl liegt die Bestimmung des Menschen über dieser Erde und ihren Schätzen; wohl findet der edle Mensch in der Befriedigung geistiger Bedürfnisse seine höchsten, erhabensten Freuden, sein Leben selbst, er verlangt keinen Lohn: aber auch das Irdische, die Güter dieser Erde, haben, wenn nicht den höchsten, doch immer ihren Werth und ihre Bedeutung. Denn wenn sie zur Erhaltung des Leibes unentbehrlich sind, so sind sie die Vermittler, Hebel und Bedingungen zur Erstrebung geistiger Güter. An und für sich haben sie gar keinen Werth, und an und für sich mag es vielleicht ganz gleichgültig sein, ob ein Mensch arm ist oder reich; es wird nur darauf ankommen, wozu er Armuth und Reichthum benutzt: aber da sie unter den bestehenden Verhältnissen dem Menschen die Mittel verschaffen, ein menschenwürdiges Dasein zu führen und sich zu wahrer Geistesbildung zu erheben, so kann nur der Schwärmer ihren Werth und ihre Bedeutung verkennen. Ein gewisses Maß von Besitzthum irdischer Güter gehört zum zeitlichen Wohlsein; und wer über drückende Sorgen um Kleidung, Nahrung und Obdach für sich und die Seinigen nicht erhaben ist, der geht fast unausbleiblich in den Sorgen für dieses Leben zu Grunde. Darum wünschen wir jedem Lehrer „sein bescheiden Theil", damit er weder verzage, noch sich überhebe, aber damit die Schwingen seines Geistes nicht erlahmen.

Nun frage ich dich, mein junger Freund, wie wünschest du, daß es dir in der Welt ergehe? — — Doch ich bedarf deiner Antwort nicht, ich kenne sie. Deswegen und weil ich deine Wünsche billige, mache ich dich aufmerksam auf die Mittel, die allein dir die Erreichung deiner Wünsche sichern. Denke an das, wodurch dir alles Andere, also auch Speise und Trank, Kleidung und Obdach, und Bücher und Freunde und Anderes, was den Leib erhält und stärkt und die Seele ermuthigt, zufällt. Nicht wahr, du willst doch ein solches Einkommen dir erwerben, welches dir eine selbständige Stellung sichert? Denn ohne Selbständigkeit wird Keiner ein tüchtiger, gebildeter und glücklicher Mann. Und du kennst doch die Verhältnisse und Umstände, in welchen sich die Lehrer befinden. Siehe, schon darum, aus bloßer Selbstliebe, wenn keine höheren Antriebe vorhanden wären, mußt du dir deine Bildung angelegen sein lassen. Denn keine Gemeinde versagt dem gebildeten, edlen Manne ihre Achtung, und wer einmal die Achtung und damit das Vertrauen seiner Umgebung gewonnen hat, dem wird es an dem Nöthigsten so leicht nicht fehlen. Ein jeder Mensch wünscht mit den Jahren Erweiterung und Steigerung seiner Verhältnisse, der junge Mann schon darum Beförderung und Versetzung von einer geringeren Stelle zu einer höheren. Deshalb versäume es Keiner, sich der Beförderung wenigstens würdig zu beweisen.

Und wenn du, mein Freund, etwas auf deinen Stand, auf den Lehrerstand überhaupt hältst, wodurch kannst du dies an den Tag legen, und dazu beitragen, daß er mehr und mehr die Achtung und das Vertrauen der Zeitgenossen verdiene und gewinne? Sicher doch nur durch wahre Bildung der dem Stande Angehörigen; also ein jeder durch seine eigene Bildung, und durch Leistungen in seinem Berufe. Der Lehrerstand ist ein Ganzes, wird von den Tüchtigsten als eine Einheit betrachtet. Die Lehrer bilden zwar noch keine Corporation mit bestimmten Rechten; aber jeder hat sich als ein Glied der großen Gesammtheit anzusehen. Alle sollten sich als solidarisch verpflichtet betrachten, die eine große Aufgabe der Volksbildung (ihrem Fundamente nach) zu lösen. Ein unnützes Glied, ein schlechter Lehrer schadet nicht nur seinen Schülern und sich, er schadet dem ganzen Stande, er hemmt den demselben nothwendigen Aufschwung, der zuoberst von der Tüchtigkeit aller einzelnen Glieder des Standes abhängig ist. „Hilf dir selbst, so hilft dir Gott!" Wie dies im Allgemeinen gilt, so gewiß von dem Lehrerstande. Das Helfen aber besteht in der wahren Selbstbildung und in den Leistungen.

Freuen will ich mich, wenn du der zuletzt genannten Antriebe zur Erhöhung deines Eifers und deiner Liebe zur wahren Bildung nicht bedarfst, wenn die Sache selbst, in ihrer Reinheit und Schöne, dich bleibend im Streben erhält. Aber das ist und bleibt die Aufgabe des Lebens, daß wir die erhabene und große Pflicht der Selbsterziehung nimmer aus den Augen verlieren, und kein höheres Ziel kennen, als das der Bildung und Vollendung als Menschen und als Lehrer.

Begreiflicher Weise kann und soll diese Schrift keine Anleitung zur allgemeinen Menschenbildung liefern; sie verfolgt einen engeren, näher liegenden Zweck, indem sie sich darauf beschränkt, Anweisung zu ertheilen, wie der Lehrer, oder der es werden will, seine Kenntnisse und Lehrgeschicklichkeiten zu erhöhen im Stande ist, welchen Weg er beim Unterrichten in den einzelnen Lehrfächern einzuschlagen, und welche Mittel er dabei zu benutzen hat. Aber die eben gegebenen allgemeinen Ansichten waren nothwendig, um dem Einzelnen und Speciellen, das dieses Buch liefert, seine Stellung im Ganzen anzuweisen, und die, die es gebrauchen wollen, auf den höchsten Endzweck alles Strebens aufmerksam zu machen. Von jetzt an wenden wir uns dem specielleren Zwecke selbst zu und geben zunächst noch vorbereitend eine kurze Anleitung, wie man sich beim Sammeln der Kenntnisse, beim Streben nach Einsichten und beim Studium der Bücher, also auch dieses Buches, zu verhalten habe. Hoffentlich stehen diese Bemerkungen, Wünsche und Rathschläge an der rechten Stelle.

II.

Unter welchen Bedingungen gedeiht das Streben nach intellectueller Bildung, nach Einsichten und Kenntnissen, durch Bücherstudium?

Diese Schrift will dem Lehrer und dem, der es werden will, ein Wegweiser sein zur Erreichung theoretischer Bildung für sein Fach. Nur so viel vermag ein Buch; die Praxis kann es nicht liefern. Darum

haben wir es hier vorzugsweise mit Einsichten und Kenntnissen und mit der Methode zu thun. Und weil der Zweck dieser Schrift im Allgemeinen nicht durch das Lesen, sondern vielmehr durch das Studium derselben, und insonderheit durch das Studium derjenigen Schriften, auf welche sie hinweiset, erreicht werden kann: so muß in der Grundlegung dieser Schrift von der Art und Weise, in welcher man zu Einsichten und Kenntnissen gelangt, von den Bedingungen, von welchen das zu erzielende Resultat, die intellectuelle Lehrerbildung, abhängig ist, also von der Methode des Studiums überhaupt und der Lehrschriften insbesondere die Rede sein. Denn daß der Gewinn, den man aus einem Buche ziehen kann, nicht bloß von dem Buche, sondern auch von der Art und Weise seines Gebrauches abhängt, ist für sich klar. Daher reden wir hier von dem Gegenstande, den die Ueberschrift dieses Kapitels bezeichnet.

Als erste Bedingung, unter welcher intellectuelle Bildung zu gewinnen ist, stellen wir folgende Forderungen:

1) Unbedingte, reine Liebe zur Wahrheit.

Schon in dem vorigen Kapitel haben wir angedeutet, daß nur die reine, uneigennützige Neigung zur Bildung um ihrer selbst, nicht um des Nutzens der Anwendung im Leben willen, zu wahrer Bildung führen kann. So verhält es sich nun auch namentlich mit dem Streben nach intellectueller Bildung, welche in objectiver Hinsicht mit dem Streben nach Wahrheit zusammen fällt. Wer sie begehrt, muß nichts Anderes wollen als sie, rein um ihrer selbst willen; muß nichts Höheres kennen als sie; muß von der lebhaftesten Begierde durchdrungen sein, sie zu finden, um die gefundene als ein Heiligthum zu betrachten, sie zu verehren und ihr zu dienen. Das Streben nach Wahrheit setzt die höchste Uneigennützigkeit voraus. Dabei hat man weder auf sich, noch auf Andere, noch auf die Folgen zu sehen. Ob die Wahrheit im gewöhnlichen Sinne des Wortes uns nützlich oder schädlich sein, ob sie mit den Ansichten Anderer übereinstimmen werde oder nicht *), die Rücksicht, ob und was sich daraus ergeben möge u. s. w.: dies alles darf den von der Wahrheit begeisterten Freund gar nicht kümmern. Es ist dies eine hohe, erhabene Forderung; aber sie ist unerlaßlich. Denn nur bei ihrem Freunde kehrt die Wahrheit ein und macht Wohnung bei ihm, um ihn, da sie jederzeit beglückt, bleibend zu beglücken. Wer sie sucht, um sie zu beliebigen Zwecken zu benutzen, wer sie also als eine dienende Magd betrachtet, den verschmähet sie, dem kehrt sie den Rücken zu; sie streift ihn höchstens mit dem Saum ihres Kleides, und er muß sich mit ihrem Schatten

*) Das oft Unbegreifliche, was darin liegt, daß Menschen derselben Zeit, von fast gleichem Grade der Bildung 2c., dennoch in Ueberzeugungen so sehr von einander abweichen, erklärt sich zum Theil durch die Verschiedenheit der Erziehung, zum Theil erklärt es Goethe's Wort: „Alles, was Meinungen über die Dinge sind, gehört dem Individuum an, und wir wissen nur zu sehr, daß die Ueberzeugung nicht von der Einsicht, sondern von dem Willen abhängt, daß Niemand etwas begreift, als was ihm gemäß ist und was er deswegen zugeben mag. Im Wissen, wie im Handeln entscheidet das Vorurtheil Alles, und das Vorurtheil ist, wie sein Name wohl bezeichnet, ein Urtheil vor der Untersuchung. Es ist eine Bejahung oder Verneinung dessen, was unsere Natur anspricht oder ihr widerspricht, es ist ein freudiger Trieb unseres lebendigen Wesens nach dem Wahren wie nach dem Falschen, nach Allem, was wir mit uns im Einklange fühlen." Briefe an und von Goethe, S. 304.

begnügen. Das reine Streben, die reine Liebe zur Wahrheit ist ein untrügliches Kennzeichen eines reinen, oder eines nach Reinheit strebenden Menschen. Es setzt die Ueberzeugung voraus, daß sie die eigentliche Speise der Seele sei, daß nur sie den Menschen verkläre und heilige, und in dem Grade dem höchsten Wesen, das wir selbst die Wahrheit nennen, verähnliche, als wir sie zu unserm geistigen Eigenthum machen; daß kein Schatz der Erde nur im entferntesten mit ihrem Werth, ihrer Würde verglichen werden könne; daß darum die Unwahrheit, die Lüge, der Wahn, das Vorurtheil, der Aberglaube und wie die übrigen Dämonen des Menschengeschlechts heißen mögen, als die ärgsten Feinde desselben zu fliehen seien; kurz, die Ueberzeugung, daß der Mensch seine höchste Lebensaufgabe darin zu suchen habe, die Wahrheit zu finden, um ihr mit allen Kräften des Kopfes, des Gemüths und des Willens zu dienen. Denn zur unbedingten Herrschaft auf Erden ist sie bestimmt, nicht zur Knechtschaft. Wer eine Ahnung von ihrem Wesen und ihrer Erhabenheit hat, verlangt keinen Beweis für die Behauptung, daß nur im Streben und in der Verbindung mit ihr die Menschheit beglückt werde. Es folgt dies aus ihrem Begriffe selbst und aus der Natur des Menschen, die wesentlich geistig ist. Darum verlangen wir als Ideal eine vollkommen uneigennützige Liebe zu ihr um ihrer himmlischen Schönheit und Erhabenheit willen. Nur engherzige, beschränkte, oder noch schlimmere Menschen suchen von dem reinen Streben nach Wahrheit abzuschrecken durch die Fragen und Bedenken: was daraus werden solle, wenn jeder sich über alle Vorurtheile, die die Welt beherrschen, hinwegsetzen wolle; wie die Welt sich umgestalten werde, wenn das Streben nach Wahrheit allgemein werden sollte. Aber solchen und ähnlichen Redensarten stellen wir die Forderung einer unbedingten Wahrheitsliebe entgegen. Selbst wenn uns durch die Erforschung und Befolgung der Wahrheit allerhand Nachtheile treffen sollten; selbst wenn sie mit unseren Lieblingsmeinungen nicht übereinstimmen, ja uns die Ueberzeugungen, an welchen wir bisher mit Innigkeit hingen, rauben sollte: wir wären Feinde der Wahrheit und dessen, der sie als das eigentliche Wesen der Dinge geschaffen hat, wenn wir um irgend eines Zweckes willen uns gegen sie erklären, sie bekämpfen, verstümmeln und unterdrücken wollten*). Darum ist es eine Zierde und eine Ehre für jeden Menschen, wenn man ihn einen Wahrheitsfreund nennen kann. Darum verlangen wir von dem, der nach Bildung strebt, uneigennützige, reine Liebe zur Wahrheit.

Diese Eigenschaft ist die Grundbedingung zur Erforschung derselben. Aber dieses Wort sagt schon, daß die Liebe allein nicht hinreicht. Denn die Wahrheit liegt nicht so auf der Oberfläche da, daß man sie mit leichter Mühe in Besitz nehmen könnte; auch ist sie nicht in Schränken und Schreinen geordnet und aufbewahrt, daß man sich nur des Schlüssels zu denselben zu bemächtigen hätte; auch erklingt sie nicht absolut rein und lauter, weder aus dem Munde der Menschen, noch aus Büchern und

---

*) „Ich habe nicht die Verwegenheit, mich zu vermessen, das Menschengeschlecht zu reformiren, aber Muth genug, die Wahrheit zu sagen, ohne mich um die Schreiereien derjenigen zu bekümmern, die sich fürchten, weil sie ein Interesse haben, unser Geschlecht zu betrügen oder es in den Irrthümern zu lassen, von welchen sie selbst die Gimpel sind."
E. M. Arndt in: Grundgesetz der Natur von Diderot, Leipzig, 1846. S. 153.

Schriften; selbst diese wollen entsiegelt und ausgelegt sein, d. h. um zu Einsichten und Kenntnissen zu gelangen, hat man

2) die Wahrheit oder das, was für Wahrheit ausgegeben wird, zu erforschen, zu prüfen.

Nirgends auf Erden ist die Wahrheit in solcher Reinheit zu finden, daß sie nicht verschiedene Ansichten, Auffassungen und Deutungen zuließe. Und doch ist sie nur eine. Eben so hat kein Zeitalter sie ganz und rein besessen, und keinem Menschen hat sie sich jemals ganz und vollkommen erschlossen. Darum setzt das Streben nach Wahrheit die Prüfung dessen, was uns als Wahrheit geboten wird, voraus; ja, das Streben nach Wahrheit besteht theils in der Erforschung des geistigen Gehaltes unseres eigenen Lebens, theils eben in der Prüfung dessen, was Andere als Wahrheit aufgestellt haben. Ohne Prüfung kommt sie lebendig und erregend, belebend und gestaltend in keines Menschen Geist. In passivem, todtem Zustande wird sie nicht empfangen und geboren. Selbstthätig steigt sie aus unserem Innern vor das lichte Bewußtsein und vereinigt sich mit demselben. Darum sagt Lessing: „Wenn mir in der einen Hand die Wahrheit, in der andern das Streben nach ihr geboten würde und ich wählen müßte, ich würde das letztere wählen", und des Apostels Aufforderung lautet: „Prüfet Alles!" Ohne Prüfung kann man nicht erfahren, ob der Geist, der in uns spricht, und die Geister, die zu uns reden, aus Gott sind, oder nicht. Nur durch redliche, von reiner Liebe zur Wahrheit ausgehende Prüfung wird sie allmälig unser Eigenthum*). Darum fühlen wir uns zu dem hingezogen, der uns zur Prüfung seiner angeblichen Wahrheit auffordert, und wir wenden uns von dem ab, der uns seine Wahrheit aufdringen will. Ein solcher erweckt mit Recht in uns den Verdacht, daß seine eigene Ueberzeugung auf schwachen Füßen stehe, daß er selbst der Wahrheit seiner Lehren nicht gewiß sei. Denn die Wahrheit kann durch Prüfung nur gewinnen; die Wahrheit besteht in der Prüfung, die Lüge und der Wahn aber verschwinden durch sie. Wer daher die Prüfung vorgeblicher Wahrheiten scheut und abwehren will, ist kein Freund, vielmehr ist er ein Feind der Wahrheit. Kein Mensch auf Erden hat daher Ansprüche auf Untrüglichkeit, auf Unfehlbarkeit. Wer als unbedingte Autorität gelten will, wird deshalb verworfen. Wer die Wahrheit von Anderen suchen lassen und bloß aufnehmen will, findet sie nicht und bekommt sie nicht. Sie ist zu spröde, sich irgend Einem ohne Anstrengung, ohne Mühe und Kampf hinzugeben. Passiv angenommene, ungeprüfte Sätze sind den todtgeborenen Kindern zu vergleichen. Es sind leere, hohle Wortschälle, mit welchen Menschen, die von dem Wesen der Wahrheit keine Vorstellung haben, oder die mit schlechten Absichten umgehen, sich

*) „Demnach muß alles Denken freien Lauf haben, wenn wir der Wahrheit näher kommen wollen, die sich durch ihre eigene Kraft mehr und mehr ausbreiten muß, durch Forschungszwang aber uns vorenthalten wird."

Berliner Monatsschrift v. J. 1786.

„Als vernünftiges Wesen ist der Mensch berechtigt, alle Behauptungen, alle Lehre, welche ihm Achtung auferlegt, zu prüfen, ehe er sich ihr unterwirft, damit diese Achtung aufrichtig und nicht erheuchelt sei."

Kant in der Berl. Monatsschrift, 1791, S. 195.

selbst und solche, die für die Menschheit verloren sind, täuschen. Deswegen kann Keinem, der nach festen, lebendigen Ueberzeugungen, nach Selbständigkeit des Geistes und Lebens strebt, die Forschung und Prüfung und die Mühe, die damit verbunden ist, erlassen werden. Keiner kann für den Andern denken. Was Andere erforscht haben, kommt mir nur in sofern und in soweit zu gut, als dieses meine Forschbegierde entzündet. Ja, der wahre, von dem Wesen der Wahrheit und Bildung ergriffene Mensch findet eben in der Forschung und Prüfung seine Freude und seine Lust. Sein Geistesleben besteht, insoweit es Erkenntnißthätigkeit ist, in dem Forschen und Prüfen. Nur der faule, denkscheue Mensch liebt es, wenn Andere für ihn denken, er möchte die Wahrheit wie eine fertige, zubereitete Speise in Empfang nehmen und genießen. Das aber verträgt sich nicht mit der Natur der Wahrheit; sie will errungen, sie muß erkämpft werden.

Darum hat die Frage, auf welche Art und Weise die Prüfung des für wahr Ausgegebenen nach der Natur des menschlichen Geistes zu geschehen pflegt, für uns eine hohe Bedeutung.

Zunächst haben wir das Sinnlich-Erforschbare, aus der Erfahrung Erfaßte, von den Wahrheiten, die aus dem Geiste stammen, zu scheiden. Ueber jene entscheidet die sinnliche Erfahrung selbst. Daß das Feuer brennt und das Wasser naß macht, erkennt jeder unmittelbar. — Ganz anders verhält es sich mit den Wahrheiten, deren Quelle der Geist selbst ist, wenn auch vielleicht die sinnliche Anschauung diese Quelle öffnet. Hier verfahren wir anders. Wir halten nämlich jeden neuen Satz zur Prüfung an die uns bereits bekannten Ansichten, Meinungen, Urtheile, Gedanken, Vorstellungen überhaupt, um über die Uebereinstimmung oder Congruenz des Neuen und Unbekannten mit dem Alten, bereits Bekannten ein Urtheil zu gewinnen, oder wir sehen zu, ob der Inhalt des zu prüfenden Satzes aus den in unserm Geiste liegenden Wahrheiten folge. Wir verfahren dabei nach folgenden Grundsätzen:

1) Ein Satz, der anerkannt wahren oder (was hier für den Einzelnen — in subjectiver Hinsicht — dasselbe ist) für wahr gehaltenen Sätzen widerspricht, ist falsch (wird für falsch gehalten).
2) Ein Satz, der mit andern wahren Sätzen so in Verbindung steht, daß diese falsch sein würden, wenn er falsch wäre, ist wahr.
3) Was aus wahren Sätzen in richtiger Ableitung folgt, ist wahr*).

*) Da die Kriterien der Wahrheit von unendlicher Wichtigkeit sind, so rathen wir dem Leser, folgende Sätze der Untersuchung zu unterwerfen:

1) Was aus wahren Sätzen (versteht sich: in richtiger Ableitung) folgt, ist wahr.
„Was aus einem erwiesenen Satze durch richtige Schlüsse folgt, ist wahr, und ihr werdet den entschlossenen Denker durch das gefährliche Aussehen desselben nicht erschrecken; was ihm widerspricht, ist falsch und muß aufgegeben werden, und wenn die Axe des Erdballs darin zu laufen schiene.“ (Fichte.)
2) Was aus falschen Sätzen folgt — darüber läßt sich danach nicht entscheiden; non valet consequentia.
3) Ein Satz, der falsche Folgen hat, ist falsch.
4) Ein Satz, der wahre Folgen hat — non valet consequentia.
5) Was wahren Sätzen widerspricht, ist falsch.
6) Was falschen Sätzen widerspricht — non valet.
7) Das Denkbare ist möglich, das Undenkbare ist unmöglich.
„Was der Vernunft widerspricht, davon ist gewiß, daß es Gott noch viel mehr widerspricht.“ (Luther.)

Wir ersehen daraus, daß wir einen neuen Satz, um ihn zu prüfen, stets mit denjenigen, welche wir bereits als wahr erkannt haben, zusammenhalten. Diese geben also den Maßstab an, mit dem wir ihn messen. Nur ausgezeichneten Denkern ist es eigen, einen Satz bis zu seinen letzten Quellen und Gründen zu verfolgen und mit der Natur der Denkformen selbst zu vergleichen. Es kommt also für die Beurtheilung neuer Wahrheiten Alles auf den Maßstab, d. h. auf den Inhalt unserer bisherigen Ueberzeugung an. Ist dieser ganz oder zum Theil falsch, halten wir falsche Sätze für wahr, wahre für falsch: so ist begreiflicher Weise unserm Urtheile nicht zu trauen und unsere Prüfung wird kein sicheres Resultat liefern. Wenn der Mensch in die Jahre tritt, wo er prüfungsfähig wird, so hat sein Geist bereits einen bestimmten Inhalt empfangen durch eigene Lebenserfahrung, Tradition und Unterricht, so daß also sein Geist nicht einer leeren Tafel (tabula rasa) zu vergleichen ist. Von der Beschaffenheit dieses Inhalts wird — die Verschiedenheit der natürlichen Anlagen und die Reife ihrer Entwickelung bei Seite gesetzt — nach dem Bisherigen der Grad der Reife zur Prüfung, die Prüfungsfähigkeit, abhängen. Wer das Glück gehabt hat, eine Erziehung zu genießen, durch welche der Geist die mannigfaltigsten Erregungen erfahren, und durch die ihm eine Summe wichtiger und bedeutender Wahrheiten mitgetheilt worden, steht vor jedem Andern, dessen Erziehung geringere Anforderungen befriedigt hat, und welcher in Vorurtheilen und in Aberglauben auferzogen worden, unendlich im Vortheil. Für den Letzteren entsteht die schwere Kunst des Verlernens. Keiner wird sie ganz entbehren können. Denn jeder bringt mehr oder weniger falsche Ansichten, schiefe Meinungen und Vorurtheile mancher Art aus der unreifen Jugendzeit mit in das männliche Alter hinüber. Also gilt für uns Alle die Aufgabe, die Kunst des Verlernens zu lernen. Etwas zu verlernen ist aber weit schwerer, als etwas zu lernen. In letzterem Falle gleicht der Geist einem jungfräulichen Boden, der jederzeit empfänglich ist für die Saat; in jenem aber ist er einem Acker gleich, auf welchem Dornen, Disteln und Unkraut aller Art wächst, das, ehe man an die Ausstreuung des Samens denken kann, sorgfältig ausgerottet werden muß. Lernt man aber diese Kunst nicht, so wird man sich nie von den ererbten, auf Treu und Glauben angenommenen Wahnsätzen und Vorurtheilen befreien, durch welche sich die Anzahl der falschen Meinungen in unserm Kopfe nur häuft, weil wir eben die bereits gewonnene Ueberzeugung zur Prüfung jedes neuen Inhalts benutzen. Wer z. B. von Jugend auf aus dem Munde aller derer, die ihm durch Erfahrung, Alter und Wohlthaten imponiren, den Satz gehört: „Muhamed ist ein untrüglicher Prophet", und denselben in seine Ueberzeugung hineingetragen hat, der wird später alle Sätze verwerfen, die demselben widersprechen, und es wird eine ungewöhnliche Anstrengung, vielleicht eine ganz andere Umgebung, ungewöhnliches Schicksal oder ein ausgezeichnetes Talent dazu gehören, wenn

8) Wenn dieser Satz, dieses System wahr wäre, so müßten diese anerkannt wahren Sätze falsch sein; folglich ist jener Satz, jenes System falsch.

9) Wenn dieser Satz, dieses System wahr wäre, so müßten diese Sätze auch wahr sein. Diese sind aber wahr; folglich sind es auch jene.

Die beiden letzten Kriterien der Falschheit und Wahrheit sind der Widerspruch und die Uebereinstimmung mit anerkannten Wahrheiten.

man hoffen soll, daß er sich jemals von seinem Vorurtheil befreie. Oder wer in seiner Jugend durch Eltern, Erzieher und andere bedeutende Personen die Ueberzeugung gewonnen hat, daß die Aussprüche irgend eines lebenden Menschen für untrügliche Wahrheit zu erachten seien, der wird sich, wenn ein Ausspruch von demselben ausgeht, aller Prüfung entschlagen, und sie bei einem anderen darauf beschränken, ob der Ausspruch wirklich von dem Untrüglichen ausgegangen sei, oder mit einer Behauptung desselben streite. So hängt unsere ganze Fortbildung zum Theil von den Meinungen und Ansichten ab, die wir der Jugendzeit verdanken. Darum ist die Art und Beschaffenheit derselben von unermeßlicher Wichtigkeit. Wer nun weiß, wie schwer es nicht nur dem schwachen, sondern selbst dem starken Geiste wird, sich von alten Gewohnheiten zu trennen, sich von alten Vorurtheilen, die uns zuletzt lieb geworden und mit unserm Geiste gleichsam verwachsen sind, zu befreien: der wird es begreifen, warum die meisten Menschen lebenslänglich in den Vorurtheilen, die sie mit der Muttermilch eingesogen haben, stecken bleiben, und warum jeder, der in solchen befangen und davon umstrickt ist, nur durch ernsten Geisteskampf und durch reine, uneigennützige Liebe zur Wahrheit sich aus dieser Geistesknechtschaft herausarbeiten und zur Geistesfreiheit gelangen kann. Hier gilt es männlichen Muth, feste Besonnenheit und ausdauernde Geistesstärke, wie, um nur Einen zu nennen, Goethe sie besaß, der das Verlernen für eine geistige Wonne, für den belebendsten Kampf erklärte*). Keinem, der zur Bildung, zum Besitz der Wahrheit gelangen will, kann dieser Kampf erlassen werden. Ein Anderer kann für ihn nicht kämpfen. Was des Geistes Eigenthum werden soll, muß der Geist selbst durch eigene Kraft und Thätigkeit sich aneignen. Den Körper kann man mit fremdartigen Gegenständen, mit Flitterwerk, mit Gold und Silber, mit Seidenstoffen und Juwelen behängen; aber was dem Geiste werden soll, das muß er selbst sich anbilden. Dem Geiste Eigenschaften schenken, auf ihn vererben, von Anderen auf ihn übertragen wollen, ist ein sich selbst widersprechender Gedanke. Was der Geist nicht aus sich selbst und nicht durch sich selbst hat, das hat er überhaupt nicht. In diesem Sinne sagt Montaigne: „Man wird nur weise durch eigene Weisheit.“

Darum hat der Gedanke des Prüfungsrechts und der Prüfungspflicht für den nach wahrer Bildung Strebenden eine hohe Bedeutung: der Geistesträge läßt Andere für sich denken; der geistig Lebendige dagegen untersucht und prüft sein ganzes Leben hindurch. Immer mehr und mehr von Vorurtheilen sich zu befreien, und die Wahrheit immer lichter und reiner, zuletzt in vollster Klarheit zu erblicken, hält er für die menschenwürdigste Bestimmung. Von einem Wahne sich zu befreien, gilt ihm für eben so wichtig, ja für wichtiger, als eine neue Wahrheit zu gewinnen**). Auch ist die Freude des Geistes im ersten Falle wegen des beseligenden

---

*) „Die Wiedergeburt, die mich von innen heraus umarbeitet, wirkt immerfort. Ich dachte wohl, hier (in Italien) was Rechtes zu lernen; daß ich aber so weit in die Schule zurückgehen, daß ich so viel verlernen, ja durchaus umlernen müßte, dachte ich nicht. Nun bin ich aber einmal überzeugt und habe mich ganz hingegeben, und je mehr ich mich verleugnen muß, desto mehr freut es mich.“ Goethe.

**) Der Zweifel an einer wirklichen Wahrheit ist weniger schädlich, als die Annahme einer Unwahrheit. Denn Jenes ist Null, dieses ein Minus.

Gefühls der Befreiung von lästigen Fesseln, von Unmündigkeit und Knechtschaft, doppelt groß. Das Gefühl der Genesung von einer Krankheit beglückt mehr, als die Erhöhung der Gesundheit, und wer aus dem Kerker erlöset wird, fühlt am tiefsten das beseligende Gefühl der Freiheit. Wähne übrigens keiner, sich jemals von allen Irrthümern befreien zu können und gegen die Annahme neuer gesichert zu sein. Des Menschen Kraft ist eine endliche, des Wissens aber unendlich viel. Auch wähne Keiner, jemals im Leben einen Standpunkt gewinnen zu können, auf dem alle Fragen und Räthsel ihm gelöset wären, so daß er der Anforderung der Prüfung sich entschlagen könne. „Nimmer laß zu forschen, nimmer laß zu prüfen, nimmer laß zu üben, was du forschtest", sagt Kosegarten. Es ist eine Aufgabe für's Leben. Erleichtert wird dir die Lösung derselben durch den unlöschbaren Durst nach Wahrheit, als der Nahrung des unsterblichen Geistes.

Nun gehen wir zu einer dritten, mit der vorhergehenden zusammenhängenden Bedingung intellectueller Bildung über, nämlich:

3) zur Gründlichkeit des Studiums, Vielseitigkeit der Betrachtung, Anwendung und Uebung.

Ehemals meinte man, daß nur Gelehrte zu studiren, andere Menschen aber, zu denen man auch die Volksschullehrer rechnete und leider hier und da noch rechnet, nur zu lernen, und das Gelernte anzuwenden hätten, wie sie es gelernt hätten. Aber das ist eine eitle, seichte, gemeine Ansicht von dem Berufe des Lehrers und eine ganz falsche Auffassung des Wesens der Menschenbildung. Wir reden nur zu Solchen, die von höheren Ansichten ausgehen. Andere mögen sich in ihrem Schlendrianismus und Mechanismus und in ihrer Geistessklaverei fortschleppen. Jeder Lehrer soll die Gegenstände, die zur allgemeinen Menschenbildung gehören, und außerdem diejenigen, welche ihn zu seinem Berufe befähigen, studiren, d. h. gründlich durchdenken, die einzelnen Wahrheiten an und für sich und in ihrem Zusammenhange mit dem Ganzen auffassen, sie mit verwandten in Beziehung setzen und ihr Verhältniß zu den Geistesvermögen erforschen. Alles dieses gehört zur Gründlichkeit der Erkenntniß und der Erkenntnisse, die wohl zu unterscheiden sind von Kenntnissen. Erkenntnisse sind Kenntnisse und Einsichten, die man nach ihren Gründen und Quellen, nach ihrem Verhältnisse und Zusammenhange mit anderen erkannt hat, die man beweisen, nach Belieben anwenden und gebrauchen kann. Ueberall verlangt man daher von einem gebildeten Manne Gründlichkeit seiner Ueberzeugungen, Einsichten und Kenntnisse. Denn die Bildung besteht nicht in oberflächlicher Breite, sondern in der gründlichen Tiefe oder in der tiefen Gründlichkeit des Wissens; weit mehr darin, daß man eine kleinere Summe des Wissens vielseitig durchforscht und zum geistigen Eigenthum erhoben, als daß man Vielerlei in ungründlicher, oberflächlicher Weise sich angeeignet habe. Darum verweile man lieber bei einem zu seinem Wissen nöthigen Gegenstande, als daß man von einem zum andern in flüchtiger Eile übergeht! Darum durchdenke man lieber einen Gegenstand zwanzig Stunden oder Tage, als daß man in einer Stunde oder einem Tage sich mit zwanzig Gegenständen beschäftigt. Darum suche man die verschiedenen Seiten eines und desselben Gegenstandes, einer und derselben Wahrheit auf: die psychologische, die intellectuelle, die moralische oder

ethische, die theoretische und praktische, und verbinde mit der Theorie die Praxis, mit der Auffassung die Uebung. Die Uebung! Sie ist von besonderer Wichtigkeit. Man wende die gefundenen Wahrheiten auf sich an, auf das eigene Leben in der Brust, und sehe zu, ob sie sich bewähren! Das heißt nicht, ob sie beruhigen oder beunruhigen. Der Mensch ist nicht zur Ruhe bestimmt; eine beunruhigende Wahrheit ist darum nicht falsch, und die Liebe zur Wahrheit muß dir mehr sein, als die Neigung zur Ruhe. Ohne Zweifel und Kampf giebt es keine feste Ueberzeugung, ohne sie für den Lauteren keine beglückende Ruhe. — Dann wende die gefundene Wahrheit auf das sociale Leben an, prüfe, ob sie geeignet ist, dasselbe allseitig nach den Grundsätzen wahrer Humanität zu gestalten, ob sie die Entwickelung aller guten Einrichtungen und Institutionen begünstigt, die noch fehlenden hervorruft und in jeder Hinsicht einen Fortschritt begründet! „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen", gilt auch von der Wahrheit, nicht bloß von Menschenwerth. (Vergleiche Lessing's Nathan.)

Dieses sind die wichtigsten Bedingungen, an welche die intellectuelle Bildung des Geistes durch Bücherstudium gebunden ist: reine Liebe zur Wahrheit, ernste Prüfung und gründliche, vielseitige Behandlung der Gegenstände. — Diesen Forderungen wird Jedermann beistimmen. Es ist leicht, sie anzuerkennen, aber schwer, sie zu erfüllen. Die Liebe zur Wahrheit setzt man bei jedem geradwüchsigen, gesunden Jünglinge voraus, in der Regel findet man sie vor. Aber die ernste Prüfung — dazu gehört ein nicht gewöhnlicher Grad von Kraft. Der bisherige Unterricht hat sie selten erzeugt, weil er es nur selten auf Kraftentwickelung abgesehen hat. Den Meisten ist vorgesagt worden, was sie für wahr halten sollen, und sie haben es gethan. Dazu kommt, daß man ihnen den Zweifel oder auch die Untersuchung selbst als ein sündhaftes Gelüsten*) dargestellt hat. Daher kommt es, daß sich sehr viele Jünglinge und selbst junge Männer vor anderen Gedanken, als denjenigen, die man ihnen beigebracht (!) hat, ordentlich fürchten. Und eben daher kommt es, daß sie die den ihrigen entgegengesetzten Ansichten mit leidenschaftlicher, blinder und toller Wuth bestreiten, anstatt sie ruhig zu prüfen. Blicke jeder Jüngling, welcher dies liest, in sein Herz, ob es also bei ihm stehe; er — der junge, natürlich unreife Mann — nehme sich vor, seine Ansichten nicht für die allein richtigen zu halten, er entschließe sich zu ernster und gründlicher Prüfung.

Als minder wichtige, aber als beherzigenswerthe Ergebnisse jener Regeln und der Erfahrung vernimm noch zuerst für dein Studium, dann für dein Verhalten in Betreff der Unterrichtsgegenstände in aller Kürze folgende Rathschläge!

1. Rathschläge zum Studiren.

1) Halte dich an die Hauptschriften jedes Lehrfaches, das du kennen lernen willst, d. h. an solche, welche von Männern herrühren, die anerkannter Weise in demselben etwas geleistet haben!

*) „Es ist nicht wahr, daß Speculationen über diese (religiösen) Dinge Unheil gestiftet und der bürgerlichen Gesellschaft nachtheilig geworden. Nicht den Speculationen: dem Unsinne, der Tyrannei, diesen Speculationen zu steuern, ist dieser Vorwurf zu machen." Lessing.

— Suche also nicht zuerst Belehrung in encyklopädischen Schriften, nicht in Zeitschriften und fliegenden Blättern; sondern studire ein Werk, das sich ausschließlich mit dem betreffenden Gegenstande beschäftigt! Die Lectüre von Zeitschriften, die sich über ein Fach verbreiten, ist gut und nützlich zur Anregung und Erfrischung — versteht sich, wenn sie vom Leben, von frischen Menschen, ausgehen —, und um mit Erscheinungen der Gegenwart bekannt zu werden, die, wenn auch an sich nicht sehr bedeutend, doch, weil sie in unsere Zeit fallen, ein vorübergehendes Interesse haben; auch um zu erfahren, was etwa für ein längeres Studium auszuwählen und anzuschaffen sei. Das Lesen vieler Zeitschriften aber raubt unendlich viel Zeit und muß den Geist nothwendig verflachen. Und wenn man nichts weiter thut, als Zeitblätter lesen, so ist der Proceß der eigentlichen Fortbildung gehemmt. Hauptschriften seien die tägliche gesunde Hausmannskost; Zeitschriften und Aehnliches die Beigabe für Sonn- und Feiertage. Es taugt nicht, wenn man alle Tage feiert.

2) Zu derselben Zeit studire nur ein Fach! — Wie es eine sehr wichtige, leider noch nicht gehörig beachtete, aber bei der Ausführung auch mit vielen Schwierigkeiten verknüpfte didaktische Regel ist, die Lehrgegenstände der Schule mehr nach als neben einander zu treiben, so halte man es bei der Lösung der Aufgabe der Selbstbildung. Das Vielerlei und Durcheinander verdirbt und verwüstet Leib und Seele. Jener gedeiht, wenn man sich an einer gesunden Speise sättigt; diese erstarkt, wenn man zu derselben Zeit seine Kraft auf einen Punkt richtet. Was man etwa noch gleichzeitig treibt, muß daneben geschehen, Neben- und Beiwerk bleiben, etwa um der erfrischenden Abwechselung willen.

3) Suche schon beim ersten Studiren eines Buches alle einzelnen Theile, alle einzelnen Sätze, ja alle einzelnen Begriffe und Vorstellungen vollständig zu erfassen und zu verstehen; gehe erst dann, wenn dieses gelungen ist, oder wenn du vergebens das rechte Verständniß gesucht hast, weiter; merke dir aber gleich, was dir etwa dunkel geblieben sein sollte; richte beim Fortgang deine Aufmerksamkeit besonders auf die dunkelen Stellen; dringe demnächst, wenn die einzelnen Theile gehörig erfaßt sind, in den Zusammenhang des Ganzen ein, und suche die Uebersicht desselben zu gewinnen!

Diesen Fortschritt von dem Einzelnen zum Ganzen halte ich im Allgemeinen und in der Regel für den besseren. Die vorzüglicheren Schriftsteller nämlich verfolgen in ihren Werken diesen der Natur der Entwickelung des menschlichen Geistes entsprechenden Gang von dem Einzelnen, Naheliegenden, Erfahrungsmäßigen (Empirischen) zum Allgemeineren, Entfernteren, Abstracten. In eigentlich (sogenannten!) wissenschaftlichen Darstellungen wird zwar der umgekehrte Weg eingeschlagen, indem man mit dem System, mit allgemeinen Grundsätzen und Principien beginnt; aber diese Schriften sind meist nicht für die Leser, für die wir schreiben, berechnet. Wendet man sich doch zu einem solchen Werke, so muß man freilich zuerst die Auffassung der allgemeinen Uebersicht erstreben. Ueberhaupt thut man wohl, das Inhaltsverzeichniß aufmerksam durchzusehen, um die Anordnung der Theile, die Vertheilung des Stoffes und den

Zusammenhang des Ganzen aufzufassen. Dieser Ueberblick erleichtert die zuletzt angestrebte Uebersicht außerordentlich, und verschafft uns einen ersprießlichen Blick in das logische Talent des Verfassers. Ferner will ich nicht unterlassen, zu bemerken, daß man allerdings in der Regel nicht eher weiter gehen soll, als bis man das Vorhergehende begriffen hat; aber diese zergliedernde, bei allem Einzelnen verweilende (statarische) Lectüre hat ihre Grenzen, über die sie nicht ausgedehnt werden darf. Man kann sich auch zu lange und mit ängstlicher, pedantischer Scrupulosität bei dem Einzelnen aufhalten. Es kommt dabei sehr viel — abgesehen von der Individualität der Leser, deren Berücksichtigung wir jedem Einzelnen überlassen müssen — auf den Gegenstand und die Art seiner Behandlung an. Je enger der Zusammenhang der einzelnen Theile, je logischer die Anordnung und Ableitung des Folgenden aus dem Vorhergehenden, je nothwendiger also das Verständniß des Einen zur Auffassung des Andern ist: desto mehr muß man bei dem Einzelnen verweilen, wie z. B. bei mathematischen Schriften. In anderen Gebieten ist die Abhängigkeit des einen, vielleicht späteren Theils von dem früheren nicht eine so unbedingte; darum kann auch hier das Verhalten füglich ein anderes sein. Aber in keinem Falle lasse sich der studirende Lehrer von Schwierigkeiten, auf die er stößt, abhalten, weiter vorzudringen. Oft werden frühere Dunkelheiten durch später hervortretendes Licht vollständig aufgeklärt, wie häufig die Mittagssonne eines Tages von dem Nebel der Frühe alle Spur vertilgt. Nicht jeder Gegenstand erlaubt es, und nicht jedem Schriftsteller ist es gegeben, alle möglichen Schwierigkeiten und Zweideutigkeiten für den Standpunkt eines jeden Lesers gleich auf einmal zu entfernen. Sonst aber muß freilich als Regel feststehen, daß man sich ernstlich bemüht, jedes Wort zu verstehen, und zwar nicht bloß im Allgemeinen, sondern in dem Sinne, den es in dem Zusammenhange der Rede hat. „Wer gut unterscheidet, lehrt gut", ist eine alte Regel. Um also gut lehren zu lernen, muß man scharf unterscheiden. Der klare, logische Kopf haßt daher alle Schriften, die ihre Gegenstände in Nebel und Dunkelheit einhüllen, und die Klarheit, aus der allein die Wahrheit hervorgehen kann, durch einen Schwall von Worten und Redensarten zu ersetzen suchen. Natürlicher Weise ist zwischen Klarheit und Klarheit ein Unterschied. Nicht alle Gegenstände erlauben die mathematische Anschaulichkeit und Durchsichtigkeit. Wer aber an dunkelen, unbestimmten, nichtssagenden, schwebenden und nebelnden Redensarten, welche noch bis auf den heutigen Tag von Vielen für ein Zeichen der Tiefe gehalten werden*),

*) Orthodoxe Theologen haben, wie bekannt, die Neigung, dogmatische Lehren, welche einen innern Widerspruch enthalten, für (heilige) Geheimnißlehren zu erklären. Eine wüste, ungezügelte Phantasie liebt die Beschäftigung mit ihnen. Mit ihren Flügen und Extravaganzen verglichen heißt dann das Einfach- und Natürlich-Wahre ordinär, vulgär und trivial. Wer an jenen widerspruchsvollen „Tiefen" seine Freude findet und sich damit etwas weiß, ist als Lehrer verloren. Nicht selten halten sich solche verschrobene Köpfe, trotz ihrer stupendesten Unwissenheit, für Ausbreiter und Mehrer des „Reiches Gottes". Ihren demuthsvollen Worten liegt der unmeßbarste Hochmuth und die Verachtung aller „Ungläubigen", wie sie sie nennen, zu Grunde. Von einem „dummen Bauer" kann man Etwas lernen und mit ihm umgehen; nur nicht mit einem Heros solcher Verschrobenheit und Unnatur. Dieses Heer wahrer Geistesproletarier haben diejenigen auf ihrem Gewissen, welche geistbeschränkte Köpfe in gemachte Systeme hineinschrauben und sie für deren Inhalt fanatisiren. Jedes, nicht aus eigener Kraft auferbaute, sondern von Andern überkommene System wirkt

Gefallen findet; wer unverstandene Urtheile in sein Gedächtniß hineinträgt, um sie wieder auf Andere überzutragen, der ist für den Jugendunterricht für immer und ewig verdorben. Ohne Einwirkung des allbelebenden Sonnenlichtes können weder Pflanzen noch Thiere gedeihen; ohne daß es Licht in unserm Innern werde, müssen Geist und Herz verkümmern. Strebe daher nach wahrer Aufklärung! Der böse Geruch, den dieses Wort in den letzten Jahrzehenden angenommen hat, erschrecke dich nicht! An sich ist es unverdächtig, und es bezeichnet sehr treffend den Proceß des sich entwickelnden, prüfenden, nach Licht strebenden Geistes. Laß dich nicht überlisten, weder durch das Geschrei über die schlimmen Folgen der Aufklärung, noch durch das Schimpfen auf das Zeitalter der Aufklärung, noch durch die Verketzerung der „sogenannten Aufklärer"! Friedrich's des Großen Zeiten waren die Zeiten der Aufklärung, er selbst ging seiner Zeit voran. Was verdanken wir ihr, was ihm nicht! Wo ständen wir in Deutschland ohne jene, wo in Preußen ohne diesen „Einzigen"?*) Die wahre Bildung besteht, wie oben schon dargestellt worden, nicht in einer Masse oder einem Aggregrat (Conglomerat) von Kenntnissen, sondern in der vollständigen Klarheit auf dem Gebiete, das wir uns zum An- und Ausbau ausgewählt haben. Darum rathe ich dir, danach zu streben, daß du stets wissest, welche Theile desselben mehr oder weniger für dich noch der Untersuchung bedürfen. Sokrates stellte sich in der Beziehung den Sophisten ganz gleich, daß er, wie sie, nichts wisse; aber darin stellte er sich über sie, daß er wisse, daß er nichts wisse, was den Sophisten verborgen sei, indem sie glaubten, etwas zu wissen, da sie doch wirklich nichts wüßten. Dieses Bewußtsein erhob ihn wirklich allein schon über sie. Folge seinem Beispiel, und kehre zu den dunkelen Gebieten deines Bewußtseins oft und zu verschiedenen Zeiten zurück! Eine später, vielleicht auf einem ganz anderen Gebiete erworbene Einsicht wirft oft ein

---

despotisch und macht zum Despoten. — Ad vocem „Demuth" will ich hier, in Anschauung der Mehrzahl der deutschen Lehrer wenigstens bis zum Jahr 1848, meine Meinung durch drei Citate bekunden: 1) „Besonders freut es mich, daß Sie Ihr Gutes und Nicht-Gutes schon so hübsch kennen. Bravo, lieber Sohn, das ist der einzige Weg, edel, groß und der Menschheit nützlich zu werden. Ein Mensch, der seine Fehler nicht weiß oder nicht wissen will, wird in der Folge unausstehlich, eitel, voll von Prätensionen, intolerant, Niemand mag ihn leiden, und wenn er das größte Genie wäre, ich weiß davon auffallende Exempel. Aber das Gute, das wir haben, müssen wir auch wissen, das ist eben so nöthig, eben so nützlich — ein Mensch, der nicht weiß, was er gilt, der nicht seine Kraft kennt, folglich keinen Glauben an sich hat, ist ein Tropf, der keinen festen Schritt und Tritt hat, sondern ewig am Gängelbande geht und in saeculum saeculorum — ein Kind bleibt." Die Frau Rath, Goethe's Mutter in einem Briefe an einen Jüngling Friedrich v. Stein, 9. September 1784 in: Briefe von Goethe und dessen Mutter an Friedrich v. Stein, Leipzig Weidmann, 1846, S. 83. — 2) „Und sollte der Mann sich auch für etwas mehr halten, als er ist — weil er sonst nicht leisten kann, was man von ihm fordert." Goethe in: Mittheilungen über Goethe von Riemer, Leipzig, 1841, 1. Band, S. 49. — 3) „Spinoza war weit von aller schlechten Demuth entfernt, von jener in der That Gottes und des Menschen unwürdiger Kriecherei des Menschen vor Gott als einem Tyrannen, die nach gewissen Theologen das Ideal eines wahrhaft frommen Christen ausmachen soll, und Goethe ist ebenfalls stets ein Gegner dieser hochmüthigen Demuth gewesen." Goethe und seine Werke, von Rosenkranz, 1847, Bornträger, S. 82.

*) „Soll das Menschengeschlecht auf die höchsten Stufen der Aufklärung und Reinigkeit nie kommen? Nie? — Laß mich diese Lästerung nicht denken, Allgütiger!"
Lessing.

überraschendes Licht auf die dunkelen Stellen. Wer einmal die geistige Freude genossen hat, welche diese Erfahrung bereitet, wird nicht daran zweifeln, daß es ihm bei redlichem Streben endlich gelingen werde, zur rechten Klarheit durchzudringen. Die Vorsehung hat jedem Menschen die Kraft gegeben, den Grad von Wissen und von Weisheit zu erlangen, der ihn zum wahren Leben führt. Die Menschheit und jeder Einzelne hat die Bestimmung, daß ihnen das Licht der Wahrheit leuchte. Vor ihr, der Sonne der Wahrheit, verschwinden die Nebelgebilde des Wahns und des Betruges. „Vorwärts“ sei die Losung, der du folgest, dein Leben hindurch!

4) Zu Hauptwerken, wichtigen, inhaltreichen Schriften kehre häufig von neuem zurück!

Es ist nicht immer möglich, sich zu einer Zeit des ganzen Gehaltes einer Schrift vollständig zu bemächtigen, ihn in Saft und Blut zu verwandeln, so daß wir ursprünglich Eigenthümliches und ursprünglich Fremdes nicht mehr zu unterscheiden vermögen. Oft fehlt dazu die Zeit, oder dem Geiste die dazu erforderliche Beschaffenheit. Darum findet man zu verschiedenen Zeiten oft ganz Verschiedenes in derselben Schrift; und solche Werke, die des Geistes voll sind, gleichen darin unerschöpflichen Goldgruben. Daher kam es, daß jener Gelehrte, der diejenigen Stellen des Homer, die ihm besonders gefielen, anzustreichen pflegte, nach oft wiederholtem Lesen desselben endlich alle Stellen angestrichen hatte. Deshalb ertheilt Schwarz z. B. mit Recht den Rath, Kant's Anthropologie, welche zu den lehrreichsten und interessantesten Werken unserer Literatur gehört, alle Jahr einmal zu lesen. Darum mache man die belebende, freudige Entdeckung, daß man beim zweiten, dritten Lesen eines solchen Buches Ideen auffindet, die uns früher ganz entgingen — ein untrüglicher Beweis, daß unser Geist inzwischen Fortschritte gemacht hat. Denn wenn man sich auch mit einem Gegenstande eine Zeit lang gar nicht beschäftigt hat, so kann inzwischen unsere Fähigkeit, uns desselben zu bemeistern, doch gewachsen sein. Der Geist ist eine Einheit; die Aufstellung verschiedener Geisteskräfte geschieht durch Abstraction und um der vollständigeren Auffassung der einen geistigen Function in ihren verschiedenen Richtungen willen. Jede wahrhafte Stärkung in einer Richtung ist darum eine Kräftigung des ganzen Geistes. In besonderem Grade gilt dies von der Belebung der höheren Geistesthätigkeiten, des Verstandes, der Urtheilskraft, der Vernunft. Unausbleiblich schlägt der Gewinn, der vorzugsweise auf einer Seite erstrebt worden, zum Vortheil des Ganzen aus, gerade so, wie die regelrechte Erhebung eines Gliedes oder Standes in dem Staatsorganismus die Gesundheit und die Kraft des gesammten Staates steigert und erhöht. Wodurch anders wird die Gesammtbildung eines Volkes allmälig eine einheitliche und übereinstimmende, als dadurch, daß alle das geistige Leben der Nation bestimmenden Glieder aus denselben Quellen trinken und zu denselben frischen Quellen immer wieder zurückkehren! Jeder, der mit der Literatur lebt, hat doch seine Lieblingsschriftsteller, solche, mit denen er vorzugsweise harmonirt. Zu ihnen, den alten treuen Freunden, kehrt man immer wieder zurück. Und welche Freude, wenn man bei der Rückkehr fühlt, man versteht sie jetzt noch besser, man entdeckt neue, früher nicht wahrgenommene Schätze

— ein sicherer Beweis, daß man inzwischen geistig fortgeschritten! Welche Freude wäre dieser zu vergleichen; welche wäre im Stande, nachhaltiger zu wirken! Habet Muth, muß man unsern Jünglingen, unsern Lehrern zurufen, habet den Muth, Euch selbst zu vertrauen, daß Ihr die Wahrheit erkennen und finden könnet*). Nicht bloß zum tüchtigen Handeln, sondern auch zum tüchtigen Studiren und Denken gehört Muth. Darum wage man sich überall an Hauptwerke, an die Hauptschriften eines Faches!

5) Sehr heilsam ist es auch, wenn du diejenigen Schriften, welche nicht gerade zu denen gehören, mit welchen du dich bleibend beschäftigst, mit der Feder in der Hand liesest, also Auszüge oder Excerpte machst und dir ein Gedankenmagazin anlegst.

Dies gilt von solchen Büchern, die nicht gerade zum Handwerk — denn letztere muß man immer zur Seite haben — gehören; von solchen, deren Inhalt uns nicht antreibt, sie zu unseren bleibenden Gefährten zu machen — also von unsern deutschen Klassikern nur zum Theil, weil jeder gebildete deutsche Mann seinen Geist lebenslang daran erfrischen und aufrichten wird —; von solchen, die wir von unsern Freunden leihen und ein-, zwei- oder dreimal lesen. Auch ist es rathsam, einem solchen Excerptenbuche die eigenen Gedanken, die wir der Aufbewahrung werth erachten, einzuverleiben, wenn wir es nicht vorziehen, eine eigene Sammlung derselben anzulegen und sie nach Fächern zu ordnen**). Für die Anlegung eigentlicher Tagebücher — es sei denn für ungewöhnliche Verhältnisse und Zustände, Reisen z. B. — kann ich sonst nicht stimmen. Das lebendige, thätige, gesunde Geschäft des Mannes erlaubt dies nicht, und es führt nur zu leicht zu eitler, sentimentaler, kränkelnder Gemüthsbeschauung und hochmüthiger Selbstbespiegelung, zum Nachtheil für die gesunde Thatkraft des Mannes. Aber eine Aufzeichnung bedeutender, interessanter, wohl auch paradoxer Gedanken, späterhin als Gedankenstoff zu benutzen und sich selbst vor Einseitigkeit zu schützen, auch um sich vor der gedankenlosen, geistverflachenden Flüchtigkeit des Lesens zu hüten, das ist gewiß ein heilsamer Rath. Die bedeutendsten Männer unserer Nation haben ihn befolgt. Glaube man nur nicht, daß irgend ein Genie Alles aus sich selbst schöpfe! Den Reichthum der Vor- und Mitwelt benutzt jeder aufstrebende, wenn auch in der Anlage noch so kräftige Geist, um sich eben über seine Zeit zu erheben. Von Zeit zu Zeit, etwa alle Sonntage oder an anderen Tagen stiller Muße und Geistessammlung, durchmustere man die geistigen Schätze, die man dem „Buche der Auszüge" anvertraut hat, um sie dem Geiste wieder vorzuführen und weitere Besprechung mit sich und anderen zu pflegen. Wiederholt man so in collectiver Geschäftigkeit von Monat zu Monat, von Jahr zu Jahr die Be-

*) „Mein Gebet (in der Kirche zum heiligen Grab) war innig und brünstig, ich bat um Wahrheit und Muth an dem Grabe dessen, der am meisten Wahrheit in die Welt gebracht hat und mit der höchsten Aufopferung für diese Wahrheit, zu deren Organ ihn Gott gemacht hatte, in den Tod gegangen ist."

Lamartine (Reise in den Orient).

**) Diesen Rathschlägen fügen wir aus eigener Erfahrung noch die Vorschläge bei, neben den excerpirten Stellen die Namen der Schriftsteller und die Seitenzahl des betreffenden Buches zu notiren; den eigenen Gedanken aber die Jahreszahl beizufügen. Die Gründe hierfür sind selbstverständlich.

trachtung der gewonnenen Ausbeute, so reift der Geist zu immer größerer und höherer Vollendung. Und welche Freude gewährt es nicht, nach einem längeren oder kürzeren Zeitabschnitte die Entdeckung zu machen, daß man allmälig zu einer Reife der Einsicht gelangt ist, mit der man, wie von einer Bergspitze herab, mit Umsicht und Scharfblick auf frühere Schwierigkeiten wie auf kleine, unbedeutende Hügel herabsieht! So ersteigt und erklettert man allmälig die Höhepunkte der Menschheit, nähert sich nach dem Maße der Kraft, die Gott einem jeden gegeben, dem Ziele der Vollendung und reift für den Eintritt in das Gebiet, wo das ewige Urlicht strahlt.

6) Wähle dir bei dem Studium eines Lehrgegenstandes einen geistesverwandten Freund oder einen oder mehrere lehrbegierige Schüler, mit welchen du denselben Gegenstand behandelst, besprichst, durchdenkst!

Lernen, d. h. Nachdenken, Untersuchen, Forschen, und Lehren, d. h. Mittheilen, Erklären und Ueben müssen immer beisammen sein, wenn das Geschäft der Bildung recht gedeihen soll. Woher anders erklärt es sich, daß denkende Lehrer überhaupt in den Gegenständen, mit welchen sie sich beschäftigen, eine vorzügliche Klarheit und Festigkeit gewinnen, als daher, daß sie genöthigt sind, sich über dieselben auszusprechen und Andere zur Erfassung derselben anzuleiten! Dieses Verhältniß nöthigt sie, den Gegenstand sorgfältig zu durchdenken, ihn von allen Seiten zu betrachten und sich seiner ganz zu bemächtigen. Dazu kommt, daß man erst dann die Lücken und Mängel des eigenen Wissens recht deutlich erkennt, wenn man sich über das Wissen selbst aussprechen will. Bleibt es bei dem bloßen, stillen Nachdenken, so bleibt uns manche Seite des Gegenstandes verborgen. Wir glauben, ihn vollständig erfaßt zu haben, und doch beherrschen wir ihn nicht. Erst wenn wir zur mündlichen Mittheilung uns veranlaßt sehen; wenn wir den Gegenstand der Individualität des Andern anpassen müssen; wenn wir etwa auch die Gegenbemerkungen und Einreden desselben vernehmen und zu widerlegen haben: erst durch die Wechselwirkung zwischen Lehrenden und Lernenden wird der Gegenstand vollständig unser geistiges Eigenthum. Darum sucht der, der dies aus eigener Erfahrung weiß, Gelegenheit, das still Gedachte in die Lautsprache zu übertragen. Dies setzt eine höhere Thätigkeit voraus, als wenn man seine Gedanken bloß dem Papier anvertraut. Mit dem lebendigen Worte wird auch der Gedanke selbst erst recht lebendig. Darum suche der lernende Lehrer überall Gelegenheit, strebsame Freunde und Schüler um sich zu versammeln, um sich in ihrer Gemeinschaft weiter zu bilden. Es entsteht ein gegenseitiges Empfangen und Geben, das zu den höchsten Bedürfnissen und Genüssen des Geistes gehört. In dem gesellschaftlichen Treiben der Menschen herrscht so häufig die trivialste Leere, wo nicht gar Gemeinheit und Abschwächung; geistige Mittheilungen aber erhöhen und würzen das Leben und machen die Theilnehmer reif für andere würdige, menschliche Erfrischungen und Genüsse. Hat man eine Reihe von Stunden mit Geistigem sich beschäftigt, so ist man vorbereitet für den heiteren Scherz und andere Erzeugnisse gesellschaftlicher Berührungen.

Ich setze voraus, daß es den Theilnehmern solcher Zusammenkünfte um wirkliche Geistesbildung ein rechter Ernst ist, daß es ihnen um die

Wahrheit gilt. Alle anderen, leider so häufig eintretenden Störungen und Zerwürfnisse fallen dann von selbst weg: die abschwächende Gleichgültigkeit, die eitle Rechthaberei, die Hervordrängung persönlicher Rücksichten, die stolzen Ansprüche auf Autorität, die Sucht, in Alles hineinzusprechen, und andere traurige Ungehörigkeiten, an welchen so mancher Lehrerverein, der bei seiner Entstehung heilsame Früchte zu versprechen schien, gescheitert ist. Wer nur allein das Wort führen will, auf Unterwerfung unter seine Machtsprüche Anspruch macht, seine Ansichten als unumstößliche Glaubenssätze Andern aufbürdet; wer keinen Widerspruch vertragen kann und darin einen Angriff auf seine Person findet, kurz, wem es nicht um die Sache zu thun ist: der ist nicht nur unfähig, einen Lehrerverein zu leiten, sondern überhaupt ein unwürdiges Mitglied jeder geselligen Gemeinschaft. Durch die Verschiedenheit der Ansichten und die durch sie geweckte Discussion derselben erscheint Jedem die Sache aus anderen Gesichtspunkten, als er sie bis dahin betrachtete; die Einseitigkeit der Ansicht schwindet, und mit ihr der Irrthum und der Wahn; die richtige Ansicht aber bleibt, stärkt und verbreitet sich, und die durch das Wechselgespräch sich entwickelnde Kunst der Vertheidigung der eigenen und der Widerlegung fremder Meinungen ist an und für sich selbst für einen hohen geistigen Gewinn zu erachten. Darum sind Meinungsverschiedenheit, Freiheit der Meinungsäußerung, und Sprechfreiheit überall hochzuachten und aufrecht zu erhalten. „Wer mit uns ringt", sagt der große Engländer Burke, „stärkt unsere Nerven und vermehrt unsere Gewandtheit. Unser Gegner ist unser Helfer. Der wohlthätige Kampf mit Schwierigkeiten nöthigt uns zu einer genaueren Bekanntschaft mit unserm Gegenstande und zwingt uns, ihn von allen Seiten in's Auge zu fassen. Er wird uns nicht gestatten, oberflächlich zu sein." — Die Sprechfreiheit sichert die Denkfreiheit und giebt ihr für die Gesellschaft erst den rechten Werth. Ohne jene aber schwindet auch diese oder vermindert sich wenigstens außerordentlich, da die Function des Denkens mehr für ein Product der Gattung als der Individuen angesehen werden muß. Darum sei vor allen Dingen die Beschränktheit, die sich in der Rechthaberei, in dem Autoritätenzwange, in dem Nachbeten fremder Meinungen, in der persönlichen Anfeindung des Andersdenkenden zeigt, fern von den Lehrern des Menschengeschlechts und der Jugend desselben, da man von ihnen mehr, als von allen Anderen, vorurtheilsfreie Beurtheilung und reines Interesse für die Wahrheit und deren Untersuchung erwartet. Zugleich strebe jeder Lehrer nach der schönen und edlen Gabe, seine Gedanken in freiem Vortrage darzulegen und gegen erhobenen Widerspruch zu vertheidigen, nicht um der Vertheidigung und um der Kunst der Dialektik, sondern um der Wahrheit willen. Diejenigen aber, die da vermeinen, das Wahre wohl zu denken, es aber nicht darstellen zu können, weil ihnen der rechte Ausdruck dazu fehle, oder im Augenblick nicht zu finden sei, zeihen wir des Irrthums; denn was man auf dem Gebiete des Denkens nicht sagen kann, das hat man entweder gar nicht, oder wenigstens nicht klar gedacht. Gedanke und Wort entstehen, wie Geist und Leib, in demselben Momente der Geistesthätigkeit; das Eine ist nicht ohne das Andere, wie der Geist in diesem Zeitleben nicht ohne den Leib, der Leib nicht ohne den Geist ist. Uebungen in mündlicher Darstellung sind darum auch jederzeit Uebungen der Denkkraft, und

deswegen geben wir den Lehrern und denen, die sich zu Lehrern bilden wollen, den Rath, Gegenstände, die sie zu ihrem geistigen Eigenthum machen wollen, Anderen vorzutragen, oder, noch besser, Andere anzuleiten, dieselben mit ihnen in gemeinschaftlicher Thätigkeit aufzusuchen und zu verarbeiten.

7) Mache die Lehrfächer, in denen du unterrichtest, zum Mittelpunkte deiner Lectüre!

Ueberall, wo Einheit, Harmonie, Zusammenhang, fortgehende Entwickelung und ein (relativer) Grad von Vollendung, stattfinden soll, muß ein Mittelpunkt vorhanden sein, nach welchem Alles, wie nach seinem Schwerpunkte, gravitirt.

Diesen Mittel- oder Schwerpunkt findet der Lehrer in seinem Lehrfach, in seinen Lehrfächern, in dem Beruf, an welchen er sein Leben gesetzt hat. In ihm, in seiner Förderung findet er die Befriedigung seines Lebens. Auf ihn hat er daher auch all' sein Thun und Treiben, folglich auch den Trieb seiner Entwickelung und Ausbildung zu beziehen. Zwischen seinen unmittelbaren Berufsgeschäften und der Anwendung seiner freien Muße entsteht auf diese Weise eine angemessene Harmonie.

Man kann umgekehrt verfahren und seine Muße zu Geschäften verwenden, welche mit dem Hauptlebensberufe in keiner Verbindung stehen; man kann daher auch in freien Stunden zu einer Lectüre greifen, welche keinen Beitrag liefert zur Förderung desselben: aber dann bringt man sich um ein wesentliches Förderungsmittel der Tüchtigkeit. Ich sage nicht, daß man nicht auch zuweilen ein Buch zur bloßen Unterhaltung (nur nicht zu sogenanntem Zeitvertreib) lesen dürfe. Warum sollte man nicht einen Roman von Walter Scott, von Cooper oder selbst von Eugen Sue lesen, wenn alle Welt sie lieset? Und wer wollte Freytag, Rabe und Gutzkow verachten! Aber diejenige Lectüre, zu welcher man sich für die Regel und aus Grundsatz bekennt, muß einen Charakter haben; sie muß sich, wie ich sagte, auf den Lebensberuf beziehen.

Unter Lectüre versteht man denjenigen Theil der Literatur, den man für sich auswählt, zur Unterhaltung oder Geisteserfrischung und zur Belehrung. Das ernste Geschäft des Lehrers macht die Lectüre nothwendig. Man kann nicht in einem fort studiren; aber man soll darum seine Mußestunden nicht leichtsinnig vertrödeln dadurch, daß man zur leichten und leichtfertigen Literatur der Leihbibliotheken greift. Dazu sind dem ernsten, gewissenhaften und strebenden Manne die Stunden zu kostbar. Ich setze Leser voraus, welche in den Lehrstunden nicht bloß thätig sind, sondern produciren, wenn nicht neue Gedanken, Ansichten oder Verfahrungsweisen, die sie früher nicht kannten (der zu einem Fache Geborene findet das Beste mitten im Schaffen), so doch neue Kräfte in dem Schüler oder Verstärkung derselben. In solchem productiven Lehren liegt die größte, dem handwerksmäßig unterrichtenden Lehrer ganz unbekannte Befriedigung; aber es folgt ihr auch eine Art Abspannung und — das Bedürfniß nach Abwechselung. Das Gegentheil der Productivität ist die Receptivität; der abgespannte Lehrer will aufnehmen, Neues vernehmen; er will sich erholen, d. h. etwas holen, Andere sollen ihm geben. Wo sind diese immer bereitstehenden, unerschöpflichen Freunde?

Sie stehen auf dem Bücherbrette. Wir schlagen ermüdet ein wohlbekanntes oder ein neues, zweckmäßig gewähltes Buch auf, und in demselben Augenblicke verspüren wir die beruhigende Wirkung auf die Seele. Wer hätte das nicht schon belebend empfunden? Wir wollen uns nicht amüsiren, wir wollen auch nicht studiren, wir wollen uns unterhalten und belehren — unterhalten, indem wir uns belehren, und belehren, indem wir uns unterhalten. Nichts unterhält den wiß- und lernbegierigen, den strebsamen Mann besser, als ein neuer Gedanke. „Nenne mir" — sprach Herder in der Hinfälligkeit des Sterbens — „einen neuen Gedanken, damit ich mich erquicke." In solchen Stunden liest man nicht die Fachwerke, die man überhaupt nicht liest, sondern studirt; man liest Schriften, welche mittelbar den Unterricht fördern. Länder-, Völker- und Reisebeschreibungen befruchten den Unterricht in der Geographie, historische Darstellungen verlebendigen den Unterricht in der Geschichte, geistvolle Romane und dramatische Arbeiten schärfen den psychologischen Blick. Welch' himmelweiter Unterschied findet z. B. zwischen dem Lesen von Schiller's Dramen statt, ob es der bloßen Unterhaltung wegen geschieht, um doch auch den Schiller gelesen zu haben, oder ob man ihn liest um des rein-menschlichen, des psychologischen Interesses willen an den Charakteren oder an dem Verfasser! Die Novellen von Zschokke sind weit verbreitet und meistens amüsant zu lesen; aber der Gewinn, den man aus seiner Autobiographie, seiner „Selbstschau" (dem ersten Theil — der zweite enthält seine philosophischen Ansichten) zieht, geht doch unendlich darüber.

Also, man liest nicht, was einem vorkommt, durch Zufall in die Hand fällt, sondern man liest mit Auswahl, und man berücksichtigt dabei den Gesammtzweck seines Lebens.

Vorzüglich gilt dies bei dem Lehrer in Betreff der Schriften über Erziehung. Wohl bedenke ich, wie ein junger Mann, der eben in das Schulamt tritt, erschrecken kann, wenn er die Unmasse von Schriften, welche auch dieser „Wegweiser" verzeichnet, für ihn aufgestellt erblickt: aber ich beruhige ihn, indem ich ihm sage, daß sehr viele, wenigstens in der Literatur der Pädagogik, zur Lectüre gehören, auf die er die Mußestunden seines hoffentlich langen Lebens verwenden kann, und daß ihm diese Lectüre nicht Strapazen, sondern Belehrung und Erholung bringen wird. Dahin gehören die von E. M. Arndt, Jean Paul, Salzmann, Frau Necker Saussure, Aimé-Martin und von vielen Andern aufgeführten Schriften, namentlich alle Biographien. Er liest sie mit Interesse, er liest sie mit psychologischem Blick, zur Förderung seiner Einsicht in das Wesen des Menschen. Man kann systematische Lehrbücher über Psychologie (wir führen derselben auch an) studiren; aber sie nutzen nichts, sie schaden, wenn keine psychologischen, keine pädagogischen Anschauungen zu Grunde liegen*). Erst wenn aus eigener Beobachtung, zu deren Erweckung die Seminarschule die Gelegenheit giebt, ein reiches Material gewonnen ist, erst dann kann man sich mit Erfolg zu einem Lehrbuch über Psychologie wenden. Die Theorie ist die Verallgemeinerung der Thatsachen. Erst die Praxis, dann die Wissen-

*) „Individualität des Beobachteten führt allein zur Naturwahrheit."
Al. v. Humboldt (Kosmos II. S. 58.).

schaft. Das psychologische Verständniß des Lehrers muß mit pädagogischen Beobachtungen Hand in Hand gehen. Wessen Blick einmal für sie geschärft ist, der wird nimmer alt, der findet unter der Kinderwelt nicht nur täglich Gelegenheit zu interessanten und lehrreichen Beobachtungen, sondern der liest auch Erziehungsschriften, wie die oben genannten, mit dem reichsten Gewinn. Kurz, „Alles muß in einander greifen", die Anwendung der freien Muße muß die Fertigkeit in den ernsten Arbeitsstunden begünstigen und erhöhen; der Beruf des Lehrers ist für ihn der Mittelpunkt all' seines Dichtens und Trachtens; er geht mit ihm in den Lehrerverein, er steht mit ihm auf, er geht mit ihm zu Bette, er leitet ihn bei seiner Lectüre, er geht in ihm auf.

Die bis hieher mitgetheilten Rathschläge, Bemerkungen und Winke mögen für den Zweck dieser Mittheilungen genügen. Manches ließe sich noch beifügen. Der denkende Kopf findet es selbst, namentlich das, was seine individuelle Geistesbildung fördert. Nicht Alles gilt und paßt für Alle. Aber der Besorgniß gebe ich mich nicht hin, daß die Gesammtheit dieser Anforderungen den strebenden Jüngling und Mann abschrecken könne. Wohl ist es mit dem Streben nach Geistesbildung eine ernste Sache, denn es fällt mit der Erreichung des Lebenszweckes selbst zusammen. Aber den muthigen jugendlichen Geist schlägt dies nicht nieder; vielmehr wird die Kraft, die in ihm schlummert, belebt und gesteigert durch den Gedanken, daß man nur durch selbsteigene Anstrengung, nur durch Tapferkeit des Geistes, nicht aber durch Seufzen und Klagen in das Reich der Geistesbildung eindringen könne. Zu den Höhen der Menschheit führt keine ebene Bahn, auf der man seufzend, träumend, phantasirend und dichtend sein Ziel erreichen könnte; die Höhen wollen allmälig und zwar mit Anstrengung erstiegen sein. Selbst den Heroen unseres Geschlechts ist dies nicht leicht geworden. Ein Lessing besserte stunden- und tagelang an einem kleinen Aufsatze, und Goethe versichert, oft an einem Gedicht von kleinem Umfange mehr als einen ganzen Tag gefeilt, und im Laufe seines langen Lebens nie vier Wochen gerastet zu haben. Um so mehr gilt uns kleinen Geistern die Mahnung, munter und wach zu sein, damit wir, so lange es für uns tagt, aus der breiten Fläche, auf der ein großer Theil unseres Geschlechts und leider auch ein Theil unserer Amtsbrüder einherwandelt, uns zu lichteren Höhen erheben.

---

2. Rathschläge, welche der Lehrer in Betreff seines Schulunterrichts zu beachten hat, in so weit dadurch seine eigene Geistesbildung erstrebt wird.

Den eben ausgesprochenen Beschränkungssatz bitte ich nicht zu übersehen. Wir haben es hier noch nicht mit den Gesetzen und Regeln des Schulunterrichts, sondern mit der Bildung der Lehrer zu thun. Den Unterricht, den sie ertheilen, betrachten wir auch als ein Mittel, dieselbe zu fördern, und darauf beziehen sich folgende kurze Rathschläge:

1) Bearbeite, studire den (vorzutragenden, zu entwickelnden — zu lehrenden) Gegenstand vorher in allen seinen Theilen und in seinem ganzen Umfange!
2) Lege deinem Unterricht einen gedruckten Leitfaden zu Grunde, aber benutze denselben, wo und wie es nur angeht, während des Unterrichts selbst nicht!
3) Gewöhne dich an eine bis in's Einzelnste hineingehende Vorbereitung oder Präparation auf jeden einzelnen Abschnitt und jede einzelne Lection!
4) Trage die Bemerkungen, Zusätze, Erfahrungen, die du bei dem Unterricht zu machen Gelegenheit hast, in ein Buch ein!
5) Studire, sobald du dich des zu Grunde gelegten Leitfadens ganz bemächtigt hast, andere Leitfäden und Schriften, welche denselben Gegenstand behandeln!
6) Suche einen dem Bedürfnisse deiner Schüler durchaus entsprechenden Lehrgang aufzustellen!
7) Studire endlich unausgesetzt und fortwährend solche Werke: allgemein pädagogische, didaktische, methodische, logische, psychologische 2c., durch welche der Lehrer im Allgemeinen zu höherer Entwickelung hinan reift.

Diese Rathschläge entspringen aus dem Gedanken, daß die erfolgreiche Wirksamkeit des Lehrers in der Schule hauptsächlich abhängt von seiner genauen Bekanntschaft mit dem Lehrstoffe und von seiner allmäligen, nie stillstehenden Entwickelung, besonders des hellen Bewußtseins und der klaren Einsicht in die ihn umgebenden Verhältnisse. Darum muß man zuerst von ihm verlangen, daß er sich vor dem Beginn des Unterrichts mit dem einzelnen Gegenstande möglichst genau bekannt gemacht habe. Demnächst habe ich zum Gebrauche eines gedruckten Leitfadens gerathen. Ich denke mir die Lage des Anfängers oder auch der meisten Lehrer, welchen, wenn auch nicht Anderes, doch in der Regel die Zeit fehlt, eigene Leitfäden und Lehrgänge auszuarbeiten und drucken zu lassen. Zudem ist die Voraussetzung festzuhalten, daß gedruckte Leitfäden eine größere Gediegenheit und Brauchbarkeit haben, als die unreifen Producte eines Anfängers. Einen, nur mäßigen Anforderungen entsprechenden praktischen Lehrgang zu liefern, ist in keinem Fache eine leichte Aufgabe. Nur die denkendsten, gewandtesten Lehrer sind derselben gewachsen. Daher warne ich ernstlich vor der Meinung, daß ein angehender Lehrer sich am besten seine Lehrgänge selbst entwerfe. Es fehlt ihm dazu jedenfalls die Fähigkeit. Aber ich will nicht, daß er sich lebenslang genau oder gar sklavisch an den Leitfaden binde. Nur zu Anfang folge er demselben streng! Das Herumschweifen und sogenannte Auswählen des Besten aus allem Bekannten vernichtet gewöhnlich alle Einheit und den festen Gang. Es ist weit besser, einen einseitigen Plan fest zu verfolgen, als nach gar keinem Plane zu arbeiten und sich von dem vermeintlichen augenblicklichen Bedürfniß der Schüler oder gar von seinen Launen regieren zu lassen. Ich habe junge Lehrer kennen gelernt, die aus Allem das Beste auszuwählen meinten; es kommt gewöhnlich nichts dabei heraus. Ich lege daher auf den ausgesprochenen Rath einen hohen Werth. Natürlicher Weise paßt auch der beste Leitfaden, der zu Grunde gelegt wird, selten in jeder Beziehung und in allen einzelnen Theilen für den besonderen

Fall, für die Kinder, für die Schule, wo man ihn gebrauchen will. Einen solchen universalen Lehrgang hat es nicht gegeben, wird es nie geben. Jeder Schriftsteller geht von gewissen Voraussetzungen, bestimmten Vorstellungen in Betreff der äußeren Verhältnisse der Schulen und Lehrer, für die er schreibt, aus; er selbst gehört der nie stillstehenden, in ewiger Entwickelung begriffenen Zeit an; jeder einzelne Mensch hat als Individuum seine Eigenthümlichkeiten; wie wäre es da zu erwarten, daß jemals ein Lehrbuch geschrieben würde, das keiner Veränderung, keiner Verbesserung fähig und bedürftig wäre? Darum ist die Forderung, einen in jeder Beziehung unverbesserlichen und unabänderlichen Leitfaden für irgend ein Fach haben zu wollen, durchaus nicht zu erfüllen; es ist eine unverständige und ungerechte Forderung.

Kein Buch kann oder soll den Geist des Lehrers ersetzen, weshalb jeder pädagogische Schriftsteller an diejenigen, welche seine Bücher gebrauchen, die Forderung stellt, daß sie mit denkendem Geiste sich derselben bedienen, und die Abänderungen, seien es nun Weglassungen und Zusammenziehungen, oder Zusätze und Erweiterungen, vornehmen, die durch die Berücksichtigung der individuellen Verhältnisse, in denen sie sich mit ihren Schülern befinden, hervorgerufen und bedingt werden. Eben um den Lehrer dazu allmälig zu befähigen, verlange ich gewissenhafte Vorbereitung auf die einzelnen Lectionen, aufmerksames Beobachten während derselben und genaues Eintragen der gemachten Erfahrungen in ein dazu bestimmtes Buch nach denselben. In solcher Weise erlangt der Lehrer zuletzt eine solche Reife, daß er entweder jeden Leitfaden entbehren, oder sich denselben selbst schreiben kann. Damit aber die Aufmerksamkeit des Lehrers während des Unterrichts sich ganz frei den Schülern zuwenden könne, verlange ich, daß er sich des zu Grunde gelegten Leitfadens während des Unterrichts nicht bediene. Der Lehrer soll nicht aus dem Buche, sondern aus dem Kopfe lehren; das rechte Lernbuch der Schüler ist der denkende Geist des Lehrers, der mit vollständiger Beherrschung des Stoffes dem einzelnen Schüler giebt, was derselbe bedarf, dem einen Milch, dem andern Speise. Der Lehrer muß, um in einem Gleichniß zu sprechen, die Kochkunst verstehen. Der Stoff, aus welchem die Speisen bereitet werden, ist überall derselbe, und er wird ihm geliefert. Aber die Zubereitung desselben nach dem jedesmaligen Appetit und der vorhandenen Verdauungskraft der Schüler das ist seine Sache. Kein Anderer kann das für ihn leisten. Ein guter Leitfaden liefert die Fingerzeige dazu, oder er paßt im besten Falle für die Verhältnisse und Zustände, wie sie gewöhnlich zu sein pflegen; aber das eigene Nachdenken wird dadurch nicht ersetzt, geschweige überflüssig gemacht. In den besseren Seminarien werden daher die Zöglinge gleich zu Anfang daran gewöhnt, aus dem Kopfe, nicht aus dem Buche zu lehren, das Gegentheil wird nicht geduldet, darf nirgends geduldet werden. Was von ihnen verlangt wird, sehen sie an ihren eigenen Lehrern; diese machen es an ihnen und an den Schülern in der Uebungsschule auch nicht anders. Es ist eine sklavische Abhängigkeit eines Lehrers, wenn er überall des Buches bedarf. Er kann dann seine Aufmerksamkeit nicht ungetheilt den Schülern zuwenden; an eine freie, fröhliche Entwickelung ist nicht zu denken; vielmehr legt er ihnen die Schnürbrust des Buches an, und eine Geistesentfesselung derselben ist dann rein unmöglich. Also weg mit den Büchern

aus den Händen der Lehrer; weg mit den Lehrern, die es nicht lassen wollen, wo es zu lassen ist! Wären wir nur erst einmal so weit; existirte keiner mehr, der von den Schülern fast nur mit der Nase im Buche gesehen wird! Lehrer höherer Schulen, macht es den Elementarlehrern nach, emancipirt euch von dem alten Schlendrian! Schauet, statt in die Bücher, den Schülern in's Angesicht, und beobachtet, was sie sonst treiben! Es grenzt an's Unglaubliche, was immer noch in (höheren) Schulen in Gegenwart der Lehrer passirt!*)

Recht sorgfältig also studire der Lehrer zu Hause die Lehrbücher; aber vor seinen Schülern arbeite er mit freiem, unabhängigem Geiste! Es versteht sich von selbst, daß dies nicht in allen Lectionen, wie z. B. in den Lese- und Bibelstunden, möglich ist. Aber wo es irgend angeht, da sei es der Fall. Für alle Lectionen ohne Ausnahme verlangen wir aber eine totale Beherrschung des Stoffes von Seiten des Lehrers. Um ihn dazu überhaupt zu befähigen, gaben wir eben die beiden Winke, nach vollständiger Bekanntschaft mit dem befolgten Leitfaden die Werke anderer Schriftsteller über denselben Gegenstand zu benutzen, und außerdem durch das Studium geeigneter Schriften eine fortgesetzte Steigerung der pädagogisch-didaktischen Einsicht und der didaktisch-methodischen Kunstfertigkeiten einzuleiten und festzuhalten.

---

*) Obige Aeußerung muß ich heuer, 1848, wiederholen und steigern. (Wir lassen sie als geschichtliche Thatsache, und weil sie noch nicht völlig überflüssig geworden, unverkürzt stehen.) Es grenzt nicht bloß an's Unglaubliche, nein, es übersteigt alles Glaubliche, was für Fehler Lehrer höherer Schulen noch begehen und was nicht bloß unter ihren Augen, noch mehr, was ihnen selbst passirt, troß des Daseins und des Büreau-Fleißes der Herren Schulräthe alten Styls. Bis diesen Tag ist mancher Gymnasiallehrer ein wahres Muster unmethodischen Verfahrens (sollte man es z. B. glauben, daß noch die Arithmetik und Geometrie dictirt und „gelernt" wird?); während des Unterrichts werden Romane gelesen, Briefchen geschrieben, Karten gespielt, ja die Schüler der oberen Klassen mehrerer Gymnasien in Berlin haben in diesem Jahre ihren Directoren Katzenmusiken gebracht. Uebersteigt das nicht allen Glauben? — Das kommt daher: 1) daß man die Lehrer der Schulen, d. h. der Kinder und Unmündigen, den hochgelehrten, vornehmen, aristokratisch gesinnten Herren Universitätsprofessoren übergiebt und ihnen dadurch die Meinung einflößt, es komme beim Schulgeschäft auf gelehrtes Wissen an; 2) daß man sie in höchster Rohheit in's Amt eintreten und sie an der armen Jugend herumpfuschen läßt; zur Erlernung ihres praktischen Berufes unter Meistern wird ihnen keine Gelegenheit gegeben, während alljährlich aus allen Regimentern Abgeordnete in's Lehrbataillon eintreten, damit jede kleinste Verbesserung sich sofort durch die ganze Armee verbreite — zum schwierigsten aller Geschäfte, d. h. zur Menschenbildung, hält man eine specielle Anleitung nicht von Nöthen — es übersteigt allen Glauben — natürlich fehlt es den meisten solcher ungebildeten, unbeschulten Lehrer an allem, an Methode wie an Disciplin — es giebt welche, die keine Ahnung davon haben, daß man anders verfahren könne, als sie verfahren, ja die von Methode gar nichts wissen wollen u. s. w.; 3) daß die Herren Schulräthe Regierungsräthe sind. Anstatt in den Schulen zu sein, mit den Lehrern öffentlich und mitunter auch ein Wörtchen unter vier Augen zu reden, anstatt ihnen zu zeigen, praktisch zu zeigen, wie man unterrichten und lehren muß — sitzen sie am grünen Tische, erlassen Verfügungen und leiten formell die Prüfungen und — die liebe Jugend wird, nach wie vor, methodisch mißhandelt. Ist es ein Wunder, daß sich die, welche diese Greuel kennen und die Jugend lieben, im Jahr 1848, als sie nur etwas Luft bekamen, erhoben wie ein Mann, und daß nach Reorganisation der Schule an „Haupt und Gliedern" geschrieen wurde, wie wenn Feuer im Dache brennte? — Im Kanton Bern, wo das Volk regiert, betrachtet man die Erziehung der Jugend als die erste der öffentlichen Angelegenheiten; mehr als die Hälfte sämmtlicher Staatseinnahmen wird dort auf sie verwandt. Diese Thatsache, mit jenen Zuständen zusammengehalten, giebt etwas zu denken.

Hat sich ein Lehrer durch öftere Wiederholung mit einem Leitfaden ganz vertraut gemacht, so bedarf es der Vorbereitung auf jede einzelne Lection zwar nicht mehr; aber das Bedürfniß nach Erweiterung der Ansicht und nach Erfrischung des eigenen Geistes hört darum nicht auf. Das Letztere vermehrt sich vielmehr mit den Jahren, und aus der seltenen Befriedigung desselben erklären wir uns die traurige Wahrnehmung, daß so viele Lehrer ihren ursprünglichen Lehreifer allmälig verlieren und zuletzt vielleicht ganz erschlaffen. Es liegt in der Natur strebender Köpfe, mit ausgezeichnetem Eifer denjenigen Gegenständen obzuliegen und sie mit Feuereifer zu lehren, die sie noch nicht ganz durchdrungen haben. Sobald dies aber gelungen ist, vermindert sich ihre Zuneigung zu ihnen, und der Eifer erkaltet. Der Reiz der Neuheit ist verschwunden, und die Forschlust hat ihre Befriedigung erhalten. Wenn daher der Lehreifer eines angehenden Lehrers vorzüglich aus dem Vergnügen an der Durchdringung eines noch nicht ganz bewältigten Lehrstoffes, nicht aus der Liebe zum Lehren überhaupt stammt, so läßt sich mit Sicherheit erwarten, daß dieser Eifer allmälig erkalten werde. Der rechte, d. h. der nie verschwindende Lehreifer muß in der Liebe zum Lehramte, zur Beschäftigung mit der Entwickelung der Kinderseelen begründet sein, so daß es dem Lehrer mehr oder weniger gleichgültig ist, was er zu lehren hat. Er will lehren; das Lehren ist seine Freude, sein Genuß, sein Beruf. Um aber doch auch den Geist fortwährend für den Stoff zu interessiren und zu erfrischen — denn welcher strebende Mensch sollte, bei der ewigen Wiederkehr derselben Gegenstände, und bei der lebenslänglichen Beschäftigung mit dem Einen und Gleichen, nicht das Bedürfniß nach Erweiterung der Ansicht und nach Erfrischung des Geistes fühlen! — so studire man fortwährend die Schriften anderer Männer über die Lehrgegenstände, die man lehrt. Ist die Erfrischung nicht in der Neuheit des Stoffes zu finden, so suche man sie in der Verschiedenheit der Ansichten über denselben und in der Mannigfaltigkeit der Behandlungsweise. Das eben charakterisirt ja den gebildeten Lehrer, daß er einen Gegenstand in der mannigfaltigsten Weise zu behandeln versteht, und darin liegt eben der Vorzug der öffentlichen Schule vor jedem Privatunterricht, daß sie denselben Gegenstand von den verschiedensten Seiten, je nach der Eigenthümlichkeit der versammelten Köpfe, betrachten lehrt.

Endlich muß der Lehrer im Allgemeinen stets nach der Erhöhung seiner didaktischen Einsichten und Fertigkeiten trachten. Das Wesen der Bildung liegt weit mehr in der Allgemeinheit und Universalität der Ansichten, als in der Masse des Wissens. Darum studire Jeder fortwährend außer den Lehrschriften über einzelne Gebiete des Unterrichts Werke, welche sich mit der Untersuchung und Darstellung allgemein pädagogischer, didaktischer und methodischer Gegenstände beschäftigen. Von vorzüglichem Einfluß auf die Lehrerbildung ist auch eine möglichst genaue Kenntniß der Psychologie und der Logik. Denn die Psychologie, oder allgemeiner die Anthropologie, ist die Grundwissenschaft der Pädagogik, ohne welche diese in der Luft schwebt und gar nicht gründlich aufgestellt werden kann. Die Logik aber enthüllt dem Kenner die Organisation des Erkenntnißvermögens, dessen Entwickelung des Lehrers Hauptgeschäft ist und bleibt. Wir meinen damit nicht eine äußerliche Auffassung der abstracten Formen und Formeln in vielen dürren Compendien der Logik,

sondern eine belebte Auffassung der Formen des denkenden Geistes und eine lebendige Anschauung der Functionen des erkennenden Geistes in allen einzelnen Erscheinungen seiner Thätigkeit. Verbindet der Lehrer in solcher Weise die Durchforschung der einzelnen Lehrfächer mit dem Studium allgemeiner Werke, so gelangt er endlich zur Reife der Bildung im Besonderen und Allgemeinen.

III.

Anleitung zum Studium der Elementar-Pädagogik, Didaktik und Methodik.

In diesem Kapitel haben wir ein Vierfaches auseinander zu setzen:

1) wem dieses Studium vorzüglich zu empfehlen sei;
2) was von den dahin einschlagenden Schriften bis jetzt geleistet worden;
3) wie die Begriffe der Pädagogik, Didaktik und Methodik aufzufassen und festzustellen;
4) welche Schriften über diese Gegenstände als die besten und brauchbarsten anzusehen seien.

Die drei ersten Punkte bilden die Einleitung zu dem vierten, auf den es eigentlich und hauptsächlich ankommt.

---

1. Wem das Studium der Pädagogik, Didaktik und Methodik besonders zu empfehlen sei, und wem nicht.

Die Pädagogik, Didaktik und Methodik stellen das allgemeine Wissen des Erziehers und Lehrers auf. Sie haben es nicht zu thun mit einem einzelnen Begriffe, Urtheile oder einem speciellen Gedanken, auch nicht mit einem einzelnen Unterrichtsgegenstande, oder sie behandeln ihn wenigstens in einer allgemeinen Weise. Das Studium der Pädagogik, Didaktik und Methodik ist also eine Beschäftigung mit dem Allgemeinen. Im Verlaufe des menschlichen Lebens kommt dem Menschen das Einzelne, Besondere, Concrete früher zum Bewußtsein, als das Allgemeine, Abstracte. Und dieser Entwickelungsgang entspricht der Natur des menschlichen Geistes. Er nimmt zuerst das Einzelne wahr, vergleicht das Aehnliche und Zusammengehörige eines mit dem anderen, erhebt sich in Begriffen über das Besondere, und stellt endlich allgemeine Grundsätze und Regeln auf, unter welchen das Besondere befaßt wird. Ist dies, woran nicht zu zweifeln — denn Jeder braucht sich nur des Verlaufs und der Geschichte seiner Entwickelung zu erinnern — der Gang der Natur des Menschen überhaupt, so folgt daraus, daß wir auch bei unserer Selbstbildung diese Regel zu befolgen haben, d. h. daß wir die Kenntniß des Besonderen dem Studium des Allgemeinen vorausgehen lassen, um auf der Grundlage des ersteren das andere zu erbauen und aus ihm zu entwickeln.

Wollten wir umgekehrt verfahren und mit der Auffassung des Allgemeinen beginnen, so würden wir das Spätere, Höhere dem Früheren, Niederen voraussenden, das Dach zum Fundamente machen; wir würden aber bald inne werden, daß wir das Allgemeine ohne das Besondere gar nicht zu verstehen im Stande sind. Jenes ohne dieses ist ein leerer, hohler Schemen, eine inhaltslose Form, und sein Wissen ein nichtiges, geistloses Spiel mit Begriffen — Wortschall und Dunst. Das Allgemeine ist daher von dem Besonderen jederzeit abhängig; das Besondere kann aber ohne das Allgemeine bestehen, und hat einen von diesem unabhängigen, selbständigen Werth, wogegen das Allgemeine ohne das Besondere gar nichts ist*). Diese Sätze sind aber nicht so zu verstehen, als wenn das Allgemeine von dem Besonderen getrennt wäre, zu ihm hinzukäme; vielmehr liegt das Allgemeine in dem Besonderen. Nur kann dieses ohne jenes erkannt werden, und jederzeit muß das Besondere, wenn das Allgemeine nicht ein Leeres sein soll, vorher aufgefaßt, und das Allgemeine aus dem Besonderen entwickelt werden. Was *erscheint*, ist jederzeit ein *Besonderes*; das Allgemeine kann für sich allein nicht erscheinen, es kommt in und mit dem Besonderen zum Dasein. Das Allgemeine allein wird nur gedacht, abstrahirt, ist reflectirtes Wissen. Den Inhalt der Begriffe: Mensch, Thier, Pflanze, Obst 2c. kann man *allein für sich* nicht darstellen. Er existirt nur in *einzelnen* Menschen, Thieren, Pflanzen, Obstarten oder *Individuen*, die mehr sind als (allgemeine) Menschen, Thiere, Pflanzen 2c. Einen (abstracten) Menschen hat daher Niemand gesehen; (abstractes) Obst kann man nicht essen, sondern nur Pflaumen, Kirschen 2c. Und selbst auch diese nicht, sondern einzelne, bestimmte, individuelle Pflaumen oder Kirschen. Oder, um ein anderes Beispiel zu wählen, kein einzelner Winkel ist nur ein abstracter hohler Winkel, sondern entweder ein spitzer, rechter oder stumpfer; aber dann in jedem Falle auch ein hohler. Das Abstracte liegt in dem Concreten. Der gewöhnlichen oder natürlichen Entwickelung gemäß faßt man immer zuerst Einzelnes, Individuelles auf; aber man bleibt dabei nicht stehen, man erhebt sich durch den Verstand von ihm zum Allgemeinen.

Diese Wahrheiten führen zu dem Schlusse, daß sowohl im Unterricht Anderer, wie in der Bemühung um Selbstbildung mit der Kenntniß der besonderen Gegenstände in ihren Einzelheiten angefangen werden müsse, daß daher der sich zum Lehramte erst bestimmende und dazu vorbereitende Lehrer sich zunächst und zuerst ausschließlich mit dem Studium der besonderen Fächer des Wissens zu befassen habe. Erst wenn er mit diesen ziemlich in's Reine gekommen, kann das Studium des allgemein-pädagogischen Wissens ihm Gewinn bringen. Darum empfehlen wir also hiermit das Studium der Pädagogik, Didaktik und Methodik dem gereiften Seminaristen, dem nach Weiterbildung strebenden Lehrer, nicht dem Anfänger. Für jene aber ist es von entschiedener Wichtigkeit. Ich habe schon einmal gesagt, daß die Kenntniß des Allgemeinen zu den wesentlichen Merkmalen jeder wahren Bildung gehöre. Die Kenntniß des Allgemeinen ohne die Kenntniß des Besonderen — wenn sie anders überhaupt möglich — ist, man kann es nicht zu oft sagen, leer und hohl;

*) Auch A. v. Humboldt ist der Ansicht, daß das Erheben zu allgemeinen Ideen ohne genügende Kenntniß des Einzelnen völlig werthlos ist.

die Kenntniß des Besonderen allein, d. h. einer Masse von Einzelheiten ohne die Verbindung derselben zu höheren Einheiten und ohne die Kenntniß ihrer Ableitung von allgemeinen Gesetzen und Grundsätzen, d. h. ohne das Allgemeine, führt höchstens zu erfahrungsmäßig sicherem Verfahren (Empirismus), nie aber zu einem Standpunkte, von dem aus man mit hellem Bewußtsein alle Einzelheiten übersieht und die besonderen Erscheinungen nach ihren Quellen und Gründen zu begreifen vermag. Darum gehört das Studium der genannten Gebiete allerdings zum Wesen der Lehrerbildung. Nur muß damit, wie gesagt, nicht begonnen werden. Es ist das Spätere und Höhere. Wir würden daher auch die Anleitung zu dem Studium des Allgemeinen der Anweisung zur Behandlung des Besonderen nicht vorausgeschickt haben, wenn nicht dadurch ein besserer Zusammenhang der Theile erzielt würde. Ueberdies haben wir es hier überhaupt weniger mit den Sachen oder Stoffen, als mit der Behandlung derselben zu thun. Will der Anfänger der Lehrkunst (der Schulamtspräparand) sich mit den unter Nr. 4 dieses Kapitels namhaft gemachten Schriften alsbald bekannt machen, so geschehe es übersichtlich und vorläufig, etwa um zu erfahren, wohin das Studium der einzelnen Gebiete führt und wie die Aufführung der einzelnen Stockwerke des Gebäudes endigt. Mit diesen aber beschäftige er sich zunächst mit emsigem Fleiße. Auf diese Weise gewinnt er eine sichere Grundlage, und vermeidet alles leere Wortwerk und eitele Spiel mit hohlen Begriffen, dem wir, leider! noch so häufig im Leben und in der Schule begegnen. Deshalb hoffe auch ja Keiner, durch das Studium irgend einer Theorie ein praktischer Erzieher oder Lehrer werden zu können. Die Praxis lernt sich nur in der Praxis, im Leben. Man kann alle Gesetze und Regeln wissen, ohne sie zweckmäßig anwenden zu können; und man kann sie zweckmäßig anwenden, ohne sich der Theorie, der allgemeinen Regeln u. s. w. bewußt zu sein. Der Pädagogiker ist nicht nothwendig Pädagog, der Pädagog braucht nicht Pädagogiker zu sein. Jener, der Theoretiker, schwatzt (wenigstens nicht selten), dieser, der Praktiker, handelt (denn das ist seine Aufgabe). In keinem Stande erregt mit vollem Recht ein schwatzhafter Mensch bei denjenigen, welche wissen, worauf es ankommt, ein solches Mißtrauen, als im Lehrerstande. Das große Publicum glaubt vielleicht, ein mund- und redefertiger Mensch qualificire sich eben darum zum Lehrer. Kein Urtheil ist falscher, als dieses. Reden und — reden machen ist zweierlei. Das Letztere ist die Kunst des wahren Lehrers; das Selbstreden, statt des Redens der Schüler, ist eine Verkehrtheit, nichts anderes als eine böse Angewohnheit, die noch dazu auf die Kinder höchst verderblich wirkt. Wie manche Pastoren meinen, wenn sie Moral gepredigt und gute Lehren gegeben, so hätten sie die Sünder gebessert; so geht es auch vielen Lehrern, welche wähnen, nicht bloß Kenntnisse, sondern auch Bildung mitgetheilt (Bildung — mitgetheilt!) zu haben, wenn sie eifrig und geläufig gesprochen haben. Ja, zu dem einen Ohr hinein, zu dem andern Ohr heraus; oder vielleicht gar an beiden Ohren vorbei! — Das ist's, was sie erreichen. Und so schöpfen sie Jahr aus, Jahr ein in's lecke Faß der Danaiden, eine wahre Höllenarbeit! Wie der wahre Dichter, so wird auch der geniale Erzieher, der Lehrer, geboren, er bringt die Anlagen zu seinem Berufe mit auf die Welt. Diese Anlagen bedürfen aber der Weckung, der Ausbildung. Und wie gewinnt man diese? Am

sichersten in einer wahrhaft erziehenden Umgebung, durch Menschen, welche Meister sind in der Erziehung und in dem Unterricht. Ihr Leben und Wirken weckt die schlummernde Anlage und entwickelt den pädagogischen Takt, den Lehrtakt. Die hinzukommende Theorie klärt darüber auf, erhebt zu klarem Bewußtsein, was vorher, gleichsam instinctartig, im Gefühl beschlossen war. Wem dieses Gefühl fehlt, den bildet auch keine Theorie zum Erzieher und Lehrer. Aber eine richtige Theorie befestigt in richtigem Thun, beseitigt Einseitigkeiten und Verirrungen, erhebt über Locales und Individuelles zu allgemeinen Ansichten und Ueberzeugungen. Das Erste, Nächste, Nothwendigste ist sie deshalb freilich nicht; aber sie verliert dadurch auch nicht an ihrem Werth.

---

2. Was von den Schriften, welche sich mit Pädagogik, Didaktik und Methodik im Allgemeinen und in besonderer Beziehung auf die Elementarschule beschäftigen, bis jetzt geleistet worden.

Wir sprechen also hier von der Ausbildung der Pädagogik im Allgemeinen, d. h. insofern sie eine wissenschaftliche Disciplin ist, und von ihrer Behandlung für die Elementarschule und den Elementarlehrer im Besonderen.

Vergleichen wir die Ausbildung der Pädagogik als Wissenschaft mit der Vollendung, deren sich andere Wissenschaften zu erfreuen haben, so entgeht uns die Wahrnehmung nicht, daß für die Pädagogik noch sehr viel zu wünschen übrig bleibt. Offenbar ist sie zu einem vollständigen System noch nicht ausgebildet, und man geräth in Verlegenheit, wenn man aufgefordert wird, ein Werk zu nennen, welches ein allgemein anerkanntes oder überhaupt nur ein bewährtes System der Erziehungswissenschaft enthalte. Im strengen Sinne des Wortes existirt es noch nicht. Wir besitzen nur Bruchstücke oder Vorarbeiten zu einem solchen.

Der Grund dieser mangelhaften Ausbildung der Pädagogik ist in mancherlei Verhältnissen zu suchen*). Erstens ist sie nicht eine selbständige,

---

*) Rosenkranz sucht denselben in folgenden Ursachen:
1) die Pädagogik sei keine aus einem einfachen Princip mit aller Strenge abzuleitende Wissenschaft;
2) in ihr sei die Wissenschaft von der Kunst sehr schwer streng auseinander zu halten;
3) noch größer sei die Schwierigkeit der gegenseitigen Begrenzung der physischen, intellectuellen und praktischen Bildung;
4) keine Literatur enthalte so viel des Seichten, der Kurzsichtigkeit, Anmaßung, Kritiklosigkeit und des declamatorischen Prunkes als die der Pädagogik.

Die Pädagogik als System. Königsberg, 1848, S. 1 ff.

Gräfe (Allgemeine Pädagogik, Leipzig 1845, 2 Bände, I. S. X) sucht den Grund in der Nicht-Berücksichtigung der abweichenden Ansichten Anderer. „Wenn Jeder immer nur sein Denken und seine Ansicht darstellt und jede Gelegenheit abweis't, es mit dem Denken Anderer zusammenzuhalten, wird die Erziehungslehre schwerlich so bald dahin kommen, daß sie den Rang einer Wissenschaft mit Recht ansprechen darf."

rein aus sich schöpfende, sondern eine abhängige Wissenschaft*). Sie ist abhängig von der Philosophie, besonders von den Theilen, die man Anthropologie oder Psychologie und Theologie nennt. Es wird Niemand Wunder nehmen, daß wir die Religionswissenschaft zur Philosophie rechnen. Beide verhalten sich zu der Pädagogik in dem Gesichtspunkte, aus dem wir sie hier betrachten, auf dieselbe Weise. Da sich nun kein philosophisches System bisher allgemeine Anerkennung erworben hat, auch auf dem Gebiete der Theologie noch Differenzen über die wesentlichsten Punkte stattfinden, so muß die Pädagogik darunter leiden. Deswegen besitzen wir wohl Erziehungssysteme nach bestimmten philosophischen Grundsätzen, z. B. nach Kant'schen, aber noch keins, das sich den allgemeinen Beifall der Stimmfähigen erworben hätte. Nothwendiger Weise wird auch die religiöse Ansicht und das Glaubensbekenntniß der Verfasser auf ihre pädagogischen Principien influiren. Noch häufig wirft sich die Dogmatik zur Regentin der Pädagogik auf. Andere betrachten sie mit Aristoteles als einen Zweig der Politik. Kein Wunder, daß sie es nicht bis zur Selbständigkeit gebracht hat. „Falsche Freiheitslehre und falsche Psychologie", sagt Herbart, „sind eigentlich Schuld daran, daß anstatt wahrer Pädagogik eine Fluth von pädagogischen Meinungen im Umlauf ist. Diejenigen, welche keine richtigen psychologischen Einsichten haben, begreifen selten etwas von den pädagogischen Regeln."

Dazu kommt zweitens, daß die Pädagogik nur zum Theil und zwar zum kleinsten Theil eine reine, eine Wissenschaft a priori ist, der andere, größere Theil derselben aber seine Gesetze aus der Erfahrung, aus dem Leben selbst, empfängt. Der reine Theil derselben hat es, vorausgesetzt, daß das Ziel der Menschenbestimmung als Ziel aller Pädagogik von der Theologie oder der Philosophie überhaupt festgestellt ist, fast nur noch mit dem einen Princip der Naturgemäßheit zu thun, welches sie aus der Psychologie entlehnt, und dessen Inhalt von dieser Hülfs- oder Grundwissenschaft der Pädagogik aufzustellen ist. Wie beschränkt und selbst wie wenig vollendet dieser Theil der reinen Pädagogik ist, kann man z. B. aus Schwarz's Erziehungslehre, in der auf sehr kleinem Raume der ganze Inhalt der reinen Pädagogik behandelt ist, und aus Weiller's System der Erziehungskunde, welches Kant'schen Grundsätzen folgt, ersehen.

Der übrige, unendlich breitere, aber darum nicht weniger wichtige Theil der Pädagogik ist Erfahrungswissenschaft, kann wenigstens nicht ohne Erfahrung aufgestellt werden, und muß sich auf das Leben beziehen. Der zu erziehende Mensch kann wohl als ein von jedem bestimmten Raume und jeder bestimmten Zeit unabhängiges Wesen betrachtet werden, — und es ist dies eine sehr fruchtbare Betrachtungsweise, um die allgemeinsten Grundsätze aller Menschenerziehung, die für jeden Raum und für alle Zeit, also eine ewige Geltung haben, aufzufinden, — aber der zu erziehende Mensch muß jederzeit als ein in einem bestimmten Raume befindliches oder auf irgend einem Theile des Erdbodens lebendes

*) Aber darum ist die Pädagogik kein Appendix, das Unterrichtsministerium sollte keine Beigabe eines anderen sein. „Die Pädagogik ist kein Anhängsel einer anderen Wissenschaft; sie kann weder bei der Philologie, noch bei der Theologie, noch bei der Politik zur Miethe wohnen, sondern verlangt ihren eigenen Haushalt."
Mager in der pädag. Revüe 1846, Juliheft S. 87.

und als ein irgend einer bestimmten Zeit angehöriges Wesen betrachtet werden. Jeder Mensch lebt unter einem Volke zu einer gewissen Zeit. Er ist nach den Verhältnissen dieses Volkes und für diese Zeit, oder, nach Kant, für die nächste Zukunft (das Eine schließt das Andere nicht aus) zu erziehen. Also nimmt die Erziehung desselben ihre Regeln und Gesetze von der Beschaffenheit dieses Volkes und dieser Zeit, oder von der Geschichte. Mit einem Worte: es stellt sich neben den allgemeinen Begriff der Naturgemäßheit der weniger allgemeine der Culturgemäßheit, welche den ersteren ergänzt und nach vielen Seiten hin modificirt. Wenn daher auch der allgemeinste (rein-psychologische) Theil der Erziehungslehre wirklich bereits systematisch aufgestellt wäre, so würde derselbe doch für die verschiedenen Racen und Völkerschaften auf dem Erdboden und für dieselbe Nation in verschiedenen Zeiten eine andere Farbe und zum Theil auch einen anderen Inhalt erhalten. Wollte man z. B. asiatische Völker der heutigen Zeit eben so erziehen, wie die neueuropäischen, weder Rücksicht nehmen auf die Geschichte, welche die einzelnen erlebt haben, noch auf ihre Religionen, noch auf ihre Staatsverfassungen, noch auf andere Momente: so würde man gewiß kein glückliches Resultat erzielen. Unmöglich läßt sich der Einfluß der genannten Principien auf die wirkliche Erziehung abwehren. Darum müssen sie auch in einem pädagogischen Systeme gehörig gewürdigt werden. Eine Despotie verlangt eine andere Erziehung der Jugend, als eine Republik, und beide eine andere, als eine Monarchie, und in dieser wird sie in der absoluten wieder verschieden sein von der in der constitutionellen oder demokratischen. Darum verlangt Pölitz z. B. eine Umgestaltung und Reorganisation des öffentlichen Erziehungs- und Schulwesens, sobald eine Monarchie das constitutionelle Princip aufnimmt, weil ohne dieses das veränderte Princip weder Grund noch Boden habe. Mit der Staatsverfassung hat sich in Frankreich auch alsbald und jedesmal die Form und der Inhalt der Erziehung verändert. Aus dem Allen erkennen wir, daß eine für alle Orte und alle Zeiten passende Erziehungslehre gar nicht aufgestellt werden kann, es sei denn, ihr Urheber beschränke sich auf die Darstellung der allgemeinsten Theorie, die aber nur sehr kurz ausfallen könnte. Wir sind sehr weit entfernt, einer solchen Darstellung den Werth abzusprechen; wir können nur wünschen, daß sie bald erscheinen möge; aber Alles wird sie nicht leisten. Der Einfluß des religiösen, politischen und historischen Princips auf die Pädagogik ist gar nicht zu verkennen; ja selbst die mercantilischen, technischen und andere Interessen werden in einem einigermaßen befriedigenden Systeme der Erziehung für eine Nation ihre Stelle und ihre Würdigung verlangen. Und so wird sich aus allem Bisherigen die Schwierigkeit der Aufgabe, die Pädagogik systematisch und wissenschaftlich zu begründen, wohl für einen Jeden klar herausstellen, so daß es begriffen werden kann, warum es uns bis diesen Tag an einem allgemein gültigen Systeme der Pädagogik fehlt. Die Stimmführer sind darüber nur einer Meinung, wie Solches z. B. aus Schwarz's letztem Werke: „Das Leben in seiner Blüthe", zu ersehen ist.

Zu den bisher aufgestellten allgemeinen Ursachen des Mangels eines solchen Systems gesellt sich noch eine persönliche. Wenn wir die Frage aufstellen: von wem wird ein System der Erziehung zu erwarten sein? so werden wir dies Hinderniß entdecken. Offenbar kann dasselbe nur

von philosophisch gebildeten Staatsmännern und Gesetzgebern, oder von gelehrten oder auch nicht-gelehrten Männern, die sich mit Erziehung und Unterricht beschäftigt haben, ausgehen. Wirklichen Staatsmännern und Gesetzgebern fehlt es aber leicht an der zur Vollendung eines Erziehungssystems erforderlichen Erfahrung; und die Männer, welche diese besitzen, haben selten die übrigen Kenntnisse und Einsichten über Geschichte, Religion, Politik, so daß ein seltener Verein von Talent, Ausbildung, Stellung im Leben und Erfahrung in demselben Individuum dazu erforderlich sein wird, um die hohe Aufgabe, von der wir reden, einigermaßen befriedigend lösen zu können. Die gelehrten Schulmänner der letzten Jahrhunderte erlagen meist unter der Last der (sogenannten) Gelehrsamkeit, der religiösen Beschränktheit und des Schlendrianismus; und Lehrer des Volksschulwesens konnten sich, selbst wenn andere Sterne ihnen günstiger geleuchtet hätten, unter dem ökonomischen Drucke, der auf ihnen lastete, nicht zu der Freiheit des Geistes erheben, welche die sichere Aufstellung eines wahren Erziehungssystems voraussetzt.

Aus diesen Verhältnissen und dieser Lage der Dinge erklärt sich die anfangs auffallende Erscheinung, daß die Pädagogik, welche unbedenklich zu den ersten und wichtigsten Wissenschaften gehört, welche die Alten als den Mittelpunkt und die Königin aller anderen betrachteten, noch so wenig ausgebildet worden. Es steht daher auch mit Sicherheit zu erwarten, daß wir keine Hoffnung haben, alsbald ein befriedigendes System der Erziehung erscheinen zu sehen, und noch weniger ein solches, welches den verschiedenen religiösen und politischen Parteien zu genügen im Stande wäre. So lange die Psychologie nicht besser begründet ist, als jetzt; so lange über die wichtigsten Seiten der Religion, nämlich über ihren Grund und ihre Quellen und darum ihre Methoden, nicht mehr Uebereinstimmung unter den Sachkundigen herrscht, als gegenwärtig; so lange der Streit der Gegenwart über den Vorrang der politischen Principien nicht aufgehört hat: so lange dürfen wir kein System der Erziehung erwarten, welches mit allgemeinem Beifall aufgenommen werden dürfte. Aber auch das müssen wir erkennen, daß die wissenschaftliche Aufgabe einer solchen Darstellung nie in solcher Weise gelöst werden kann, daß nun nichts weiter zu thun wäre, als ihre Vorschriften in Ausführung zu bringen. Die Pädagogik hat es mit dem Menschengeschlechte zu thun, das, in einer beständigen Veränderung begriffen, zu fortdauernder Weiterentwickelung bestimmt ist. Darum kann und darf keine Zeit kommen, wo das Erziehungssystem stationär werden könnte. Vielmehr ist den Pädagogen die Aufgabe gefallen, den allgemeinen, unabänderlichen Theil ihres Lehrgebäudes stets auf Zeit und Ort anzuwenden und je nach Verschiedenheit der Verhältnisse und Umstände zu modificiren, um das Menschengeschlecht in nie stillstehendem Entwickelungsproceß zu erhalten.

Endlich ist, um den zweiten Theil der gestellten Frage in aller Kürze zu lösen, von der Ausbildung des elementarischen Theils der Pädagogik, Didaktik und Methodik zu reden. Wir beschränken nämlich den Begriff dieses Wortes auf die Schulerziehung und den Schulunterricht, und zwar in der Elementarschule unter uns. Hier haben wir also eine bestimmte Aufgabe vor uns, welche durch die Stellung der Volksschule gegen die Familie, den Staat und die Kirche, durch die der-

selben gesetzten Zielpunkte, also sowohl in äußerlicher, als innerlicher Beziehung, ihre feste Begrenzung erhalten hat. Wir sehen uns dadurch aus jenem unendlichen Felde auf eine verhältnißmäßig kleine Sphäre beschränkt, und wir machen daher an eine Darstellung dieses elementarischen Theils der Pädagogik (unter welchem Worte wir bisher die beiden anderen Theile immer mit inbegriffen) nur die Anforderung der Zweckmäßigkeit für den gegenwärtigen Standpunkt der Volksschule, sowohl was die Erziehung oder die Disciplin, als was den Unterricht oder die Doctrin derselben betrifft. In dieser doppelten Hinsicht ist von deutschen Schriftstellern bereits recht viel geleistet worden, was wir mit freudigem Danke anerkennen. Warum in diesem speciellen Theile der Pädagogik mehr geschehen ist, als in jenem allgemeinen, ist unschwer einzusehen. Die Aufgabe selbst stellte an den, der sie lösen wollte, nur geringe Anforderungen im Verhältniß zu der universalen Aufgabe der Pädagogik überhaupt. Die Volksschule kann ihrer mannigfachen Beschränkung wegen auf die Erziehung der Jugend nur in einem begrenzten Umfange einwirken. Was sie unter uns zu leisten hat, ist durch bestimmte Gesetze vorgeschrieben, die Mittel, durch welche diese Leistungen erzielt werden sollen, liegen vor, und nirgends ist in der Aufgabe etwas Unbestimmtes oder Ueberschwängliches.

Die Volksschule ist bis jetzt unter uns ein abhängiges Institut. Ihre Lehrer haben sich in religiöser Hinsicht nach den Vorschriften der Kirche oder des einzelnen Glaubensbekenntnisses, in jeder anderen Beziehung nach den Bestimmungen der Staatsbehörden zu richten. Darum ist ihre Aufgabe leichter zu lösen, als die der allgemeinen Pädagogik. Wir besitzen daher in manchen Einzelheiten auch in der Theorie des Erziehungs- und Schulwesens vieles Schätzbare und Preiswürdige; im Ganzen und Allgemeinen aber ist der Zustand der Wissenschaft und der Lebenseinrichtungen in Betreff der Pädagogik nicht sehr zu preisen. Wir haben wohl eine Erziehung für einzelne Berufskreise und Stände, aber keine Volks- oder Staatserziehung. Von einer deutschen National-Erziehung kann man wohl reden; aber sie existirt noch nicht. Die Anstalten, in welchen ein Theil der Volkserziehung, der öffentliche Unterricht, angestrebt wird, d. h. die Volksschulen, sind nirgend Staatsanstalten. National-Erziehung ist nur möglich, wo eine Nation eine geschlossene, compacte Einheit bildet. A. D.

Eine solche ist nun allerdings im Werden. Zur Freude aller einsichtsvollen Pädagogen ist es dem stets deutsch gesinnten P r e u ß e n gelungen, sich im Jahre 1866 durch seinen siegreichen Kampf gegen das Slaventhum die ihm zustehende Führerschaft in D e u t s c h l a n d zu erringen. Und durch die unvergleichlichen Erfolge, welche die gesammten deutschen Kriegerschaaren in den Jahren 1870 und 71 errungen, ist auch der französische Größenwahnsinn, wenigstens vorläufig, unschädlich gemacht. Jetzt gilt es, noch einen dritten Kampf durchzuführen, den gegen den römischen Unfehlbarkeitsdünkel, der es sich zur Aufgabe gestellt, die ganze civilisirte Welt zu knechten. Der Kampf gegen diese Hydra läßt sich nicht mit irdischen Waffen führen; hier gilt es, das Schwert des Geistes zu schwingen. Muthvoll hat das preußische Cultusministerium die kecke Herausforderung angenommen. Der gesunden Vernunft ist der Krieg erklärt; wo aber sind die Heerschaaren, die für die heiligsten Güter unseres Volkes in die

Schranken treten? Nun, wir denken, sie werden nicht fehlen. Nach den ruhmvollen Siegen, welche Deutschlands Kriegerschaaren errungen, wird jeder deutsche Lehrer wissen, wo er hin gehört, auf welche Seite er sich in dem gegenwärtigen Kampfe zu schlagen hat. Dem Vaterlande in seinen Knaben und Mädchen deutsche Männer und deutsche Frauen zu erziehen, das ist seine erste, seine heiligste Pflicht. Möge Keiner feige zurückbleiben! Der Kampf ist eröffnet; das Vaterland wartet auf uns; die Zukunft wird unsere Richterin sein.

Die äußeren Früchte der siegreich geführten Kämpfe sind errungen. Einheit, Macht und Kraft sind die erhabenen Güter, deren wir uns erfreuen. Welcher Lehrer wäre im Stande, sie wieder an das Welschthum zu verschleudern? Die Tage der politischen Wiedergeburt unseres Vaterlandes sind mit unvergänglichen Zügen in die ehernen Tafeln der Geschichte eingetragen; an Deutschlands Lehrern ist es jetzt, ihm auch zu seiner geistigen Wiedergeburt zu verhelfen. Sie werden es nicht vergessen, mit welcher sittlichen Entrüstung alle edlen Naturen den frevelhaft heraufbeschworenen Kampf aufgenommen; nicht vergessen, welche nie geahnten Kräfte er plötzlich wachgerufen, und welche schweren Opfer er gekostet hat; nicht vergessen, wie Redner, Schriftsteller und Dichter in jenen ernsten Tagen der weihevollen Stimmung unseres Volkes einen begeisterten Ausdruck geliehen haben. Großes, nie Geahntes ist erreicht; aber es muß erhalten werden. Haben wir jetzt ein echtes deutsches Kaiserthum, dessen Würdenträgern es nimmermehr einfallen kann, einem römischen Priester den Pantoffel zu küssen: so werden deutsche Lehrer, welcher Confession sie auch angehören, sich hoffentlich nicht dazu hergeben, ihm ferner die Schleppe zu tragen.

Die Vorboten einer neuen Zeit sind im Anzuge. Deutschland hat sich wieder Achtung erworben, der deutsche Name ist wieder zu Ehren gekommen; Deutschlands Stimme wird wieder gehört im Rathe der Völker. Ein deutscher Reichstag ist gebildet, in welchem Geist und Leben des gesammten Volkes Kraft und Gestaltung gewinnen soll. Möchte er bald daran gehen, die Grundzüge einer deutschen Nationalerziehung festzustellen; es ist dies eine seiner würdigsten, seiner erhabensten Aufgaben. Bis wir die Lösung derselben begrüßen können, dürfen wir Lehrer nicht müßig sein. Wir haben der Reichsversammlung vorzuarbeiten. Ist uns die hohe Anerkennung in dem vielfach verkündeten Urtheil geworden, der deutsche Schulmeister sei es, der in unseren nationalen Kämpfen den Sieg davon getragen; nun so werden wir nicht zögern, auch die schönere Palme zu erringen, die ihre beste Nahrung recht eigentlich aus unserm Arbeitsfelde zieht. Möchte jeder deutsche Lehrer seinen schönsten Beruf darin finden, die ihm anvertraute Jugend so zu erziehen, daß ultramontane Bestrebungen und jesuitisches Treiben in unserm Volke gar keinen Boden mehr finden, damit das heranwachsende Geschlecht der hohen Güter würdig erfunden werde, mit denen die nächste Zukunft uns zu beglücken gedenkt. L. R.

---

3. Das Nöthigste über die Begriffe: Pädagogik, Didaktik und Methodik.

Wenn wir bisher das erste Wort für alle gebrauchten, so konnte das zu keinem Mißverständniß Veranlassung geben. Jetzt aber müssen wir uns über sie näher erklären, nicht nur, weil dies überhaupt von Wichtigkeit ist, sondern weil sie nicht in ihrem ganzen Umfange den Gegenstand unserer Betrachtung ausmachten.

Das Wort Pädagogik wird entweder in weiterem, oder in engerem Sinne genommen. In jenem umfaßt der Begriff auch die Didaktik, in diesem schließt er dieselbe aus. Im weiteren Sinne betrachten wir die Pädagogik als die Wissenschaft der Gesetze und Regeln für die bewußte (mit Bewußtsein oder absichtlich vermittelte) Thätigkeit zur Erziehung des Menschen. In dieser Bedeutung schließt sie die Unterrichtslehre, weil der Unterricht in einer absichtlichen Einwirkung auf den Menschen zum Behuf seiner Bildung besteht, mit ein; die Didaktik ist also ein integrirender Theil der Pädagogik. Im engeren Sinne beschränkt sich die Erziehungslehre, im Gegensatze zur Unterrichtslehre, auf die Aufstellung der Gesetze und Regeln für die moralische Erziehung. Nach letzterer Bedeutung stehen Pädagogik und Didaktik neben einander. Nur in diesem Sinne kann man streng genommen von Pädagogik und Didaktik sprechen. Wenn wir nun auch das Wort Pädagogik in dem weiteren Sinne nehmen, demzufolge die Unterrichtslehre als ein Theil derselben erscheint, so werden wir dennoch von beiden Begriffen, durch das copulative „und" verbunden, reden, damit beide, wenn von beiden die Rede ist, auch ausdrücklich immer gedacht werden.

In demselben Verhältnisse, wie Pädagogik und Didaktik, stehen auch die Begriffe Didaktik und Methodik zu einander. Wenn wir im weiteren Sinne unter Didaktik die Wissenschaft der Gesetze und Regeln für den gesammten Unterricht verstehen, so ist die Methodik, als die Lehre von den Gesetzen und Regeln der Unterweisung in einzelnen Fächern, unter der Didaktik begriffen und ein Theil, nämlich der angewandte Theil derselben. Wollten wir beide von einander trennen, so müßten wir festhalten, daß in der Didaktik nur die allgemeinen, für jede Art des Unterrichts geltenden Gesetze und Regeln aufgestellt werden, in der Methodik dagegen die besonderen, die nach Zweck, Inhalt, Form und anderen Einzelheiten der Unterrichtsbestrebungen von einander verschieden sind. Es ist am besten, wir nehmen beide Begriffe in dem zuerst genannten Sinne, erlauben uns jedoch, um des sicheren Verständnisses willen, von Didaktik und Methodik zu reden. Nach diesen Begriffsbestimmungen umfaßt daher die Pädagogik das Ganze; die Didaktik ist derjenige Zweig derselben, welcher sich mit dem Unterricht, und zwar (was wir hier zugleich festsetzen wollen) mit dem Schulunterrichte, d. h. mit der intellectuellen*) Bildung der Schüler beschäftigt; und die Methodik stellt

*) Bei obigem Ausspruche: der Unterricht fördere die intellectuelle Bildung, müssen wir gleich im Voraus gegen ein fast allgemeines, in gewissen Kreisen feststehendes, man möchte sagen — grassirendes Vorurtheil ankämpfen. Die bezielten Leute meinen, sprechen es gerade zu aus, und wähnen, man stimme ihnen bei, wenn sie die Ansicht aussprechen: der Unterricht fördere nur die intellectuelle Bildung; er entwickele zwar das Anschauungsvermögen, die Urtheilskraft, den Verstand, und

die einzelnen Regeln für die verschiedenen Objecte des Schulunterrichts und die einzelnen Lehrgänge auf. Jeder dieser Theile der Pädagogik hat eine theoretische und eine praktische Seite, je nachdem entweder bloß von dem Verständniß und der Einsicht in die Gesetze und Regeln, oder zugleich von ihrer Anwendung die Rede ist. Darum machen einige pädagogische Schriftsteller einen Unterschied zwischen einem Pädagogiker und einem Pädagogen, von denen der erstere sich auf die theoretische Einsicht in Erziehungsangelegenheiten beschränkt, während der andere mit der Ausübung der Erziehungskunst beschäftigt ist. Wir fassen immer die theoretische und die praktische Seite zusammen; jene hat für uns nur insofern Werth, als sie zu dieser führt und ihre Bestrebungen fördert. Auch beschränken wir unsere Aufgabe, insofern sie eine pädagogische ist, auf die Erziehung in der Schule oder durch den Schulunterricht. Wir haben es nicht mit der Erziehung im umfassendsten Sinne des Wortes, sondern mit einem verhältnißmäßig kleinen und beschränkten, nichts desto weniger aber wichtigen Theile der Erziehung zu thun, so wie wir ja auch die Gesetze und Regeln für die Belehrung in den Kirchen, den Unterricht auf den Universitäten und Gymnasien von unserer Betrachtung ausschließen. Wir beschäftigen uns mit der Erziehung und dem Unterricht in der Volksschule, rechnen aber dazu sowohl die Elementar-, als auch die sogenannten Bürgerschulen, weil letztere ihrem Wesen nach nichts anderes sind und sein können, als gehobene, ausgedehnte, entwickelte Volksschulen.

Nach diesen Vorbereitungen gehen wir zu dem vierten, wesentlichsten Punkte dieses Kapitels über, nämlich zur Beantwortung der Frage:

4. Welches sind die wichtigsten, empfehlenswerthesten Schriften über Elementar-Pädagogik, Didaktik und Methodik?

Im Allgemeinen ist die Auswahl des Besten, Gediegensten aus einer großen Masse vorliegender Stoffe keine leichte Sache. Hundertmal bin ich daher in Verlegenheit gerathen, wenn ich um Empfehlung einer Schrift über diesen oder jenen Gegenstand gebeten wurde. Diese Ver-

---

das sei seine Bestimmung, aber auch seine ganze Macht, auf den Willen und den Charakter dagegen habe er gar keinen Einfluß, die moralische Bildung bleibe von ihm unberührt. — Diese schiefen Ansichten pflegt man in dem Munde der Leute zu hören, welche der Familie und der Kirche die Erziehung, der Schule den Unterricht überweisen, und zwischen beiden Bestrebungen (Erziehen und Unterweisen) eine Kluft bilden, welche da, wo beide das sind, was sie sein sollen, gar nicht existirt. Ja, man muß es zugeben, es giebt eine sogenannte Erziehung, welche nicht unterweiset, und eine sogenannte Unterweisung, welche nicht erzieht; aber beide sind auch danach. Mit ihnen haben wir es gar nicht zu thun. Zu Olim's Zeiten, als die ganze Schulthätigkeit in mechanischen Fertigkeiten und in Herplappern bestand, da mochte es Vermessenheit sein, von einer allgemein-bildenden oder überhaupt nur-bildenden Kraft dieses handwerksmäßigen Treibens zu reden; wer aber heut zu Tage dem Unterricht, wenn er so ist, wie er sein kann und sein soll, noch die bildende Kraft, nicht bloß in Bezug auf den Verstand, sondern auf alles Erkennen, so wie auf den Willen, die Thatkraft und den Charakter abspricht, dem muß man sagen, daß er von dem Wesen des modernen Unterrichts nicht das Geringste versteht. Dieses vorläufig, das ganze Buch, welches hier vorliegt, enthält die Bestätigung und Ausführung dieses vorläufigen Urtheils. Der Unterricht — ich will hier kurz sagen: in Pestalozzi'schem Sinne — bildet den ganzen Menschen.

legenheit rührt in der Regel nicht sowohl von dem Mangel der zu einem sicheren Urtheile erforderlichen Kenntniß der betreffenden Schriften her, als von der unendlichen Mannigfaltigkeit der Verhältnisse, sowohl in localer als in persönlicher Beziehung. Es ist wirklich unmöglich, ohne Kenntniß dieser speciellen Verhältnisse und Bedürfnisse, also in's Unbestimmte hinein, sichern Rath zu ertheilen. Nicht ganz ohne Verlegenheit gehe ich auch an die Beantwortung der in der Ueberschrift aufgestellten Frage. Haben wir auch noch kein vollkommenes pädagogisches System, so haben wir doch eine Menge Schriften, die sich mit dem Allgemeinen befassen. Auch ist der Unterschied der Verhältnisse der Volksschulen und der Bedürfnisse ihrer Lehrer, je nach dem Standpunkte ihrer Bildung außerordentlich groß. Allen zu genügen und für Alle das Beste auszuwählen und als solches zu bezeichnen, ist daher rein unmöglich. Wir berechnen — dies muß gesagt werden — unsere Vorschläge für solche Lehrer und Schulamtspräparanden, die einen guten Grund in der Bildung gelegt, sich über den ordinärsten alten Mechanismus und Schlendrianismus erhoben haben, und durch das Streben nach Reife des Urtheils und Freiheit des Denkens von jeder geistigen Abhängigkeit der Autorität frei zu werden trachten. Heut zu Tage werden die meisten Volksschullehrer in Seminarien gebildet. Bei dem Eintritt wird schon ein gewisses Maß von Kenntnissen, Fertigkeiten und allgemeiner Bildung verlangt; die Zöglinge verweilen in diesen Anstalten zwei, jetzt meistens drei ganze Jahre, und zwar in dem Lebensalter, in welchem der Mensch am bildungsfähigsten ist. Unter solchen Umständen kann etwas geleistet werden, und es wird etwas geleistet. Einige bringen es (verhältnißmäßig) sehr weit, Andere werden gute oder schlechte Nachahmer. Nicht an diese Extreme wollen wir uns halten, sondern durchschnittlich die mittlere Bildung, welche ein wohl eingerichtetes Seminar gewährt, im Allgemeinen als maßgebend betrachten. Junge Männer, die diesen Standpunkt einnehmen, haben wir bei unseren Vorschlägen vorzüglich im Auge. Um diejenigen, die an den Grenzpunkten stehen, auch einigermaßen zu befriedigen, werden wir hier und da einzelne Winke für sie beifügen. Aber wir beschränken uns bei unseren Vorschlägen auf eine verhältnißmäßig kleine Zahl von Schriften. Das Zuwenig ist hier nach unserer Meinung weniger schlimm als das Zuviel. Praktische Lehrer bedürfen nicht gerade einer großen Büchersammlung. Das Viel- und Vielerleilesen fördert selten. Auch erlauben es die ökonomischen Verhältnisse der meisten Lehrer gar nicht, auf den Ankauf von Büchern viel zu verwenden. Darum halten wir es eher für gerathen, über die empfohlenen Schriften ein kurzes Urtheil, wo möglich belehrende Winke, die beim Studium derselben zu benutzen sind, beizufügen, als die Zahl der Büchertitel zu häufen. Von einem oft genannten Buche hört man doch gern einmal etwas, auch wenn die Umstände uns nicht erlauben, es zu lesen. Zudem erfährt man dadurch auf unmittelbar praktischem Wege, daß unser Wissen (selbst das ausgedehnteste in irgend einem Gebiete) nur ein Stück ist von dem ganzen Wissen (auf demselben). Uebrigens ist es auch gar nicht nöthig, alles über den Elementarunterricht Erschienene zu kennen. Wer möchte das, selbst wenn es möglich wäre? Denn auf diesem Boden ist nicht Alles klassisch, ja verhältnißmäßig nur sehr Weniges. — Begreiflicher Weise sind unsere Urtheile nichts weiter und sollen nichts mehr sein, als Urtheile eines

Einzelnen. Sie sind nicht die Aussprüche eines obersten literarischen Gerichtshofes, und wir bieten sie nicht als solche dar; man sehe sie als subjective Meinungen eines Referenten an, der nach Unparteilichkeit strebt, und das Bestreben hat, seine Urtheilsfähigkeit mehr und mehr zu vervollkommnen. Freimuth und Offenheit aber hat er sich zum Gesetz gemacht. Darum wird er, wo er es für Recht hält, an dem im Allgemeinen Empfohlenen Einzelnes tadeln; doch, wo möglich, nicht ohne kurze Angabe des Grundes. Bei solcher Gemüthsbeschaffenheit muß er es ertragen lernen, wenn ein Schriftsteller nicht damit zufrieden ist, daß sein, wenn gleich empfohlenes Werk doch nicht die erste Stelle einnimmt.

---

1. Schriften über Erziehung und Unterricht im Allgemeinen.

1. Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner. Von Aug. Herm. Niemeyer. Neunte Auflage. Drei Bände. Halle, in der Buchhandlung des Waisenhauses, 1834—39. (6 Thlr.)

Eins der ersten und belehrendsten Werke unserer pädagogischen Literatur, das sich durch Klarheit, Präcision der Darstellung und Consequenz der Durchführung auszeichnet. Da es über die Bedürfnisse des Elementarschulwesens nach vielen Richtungen hinausgeht, so ist es nur weiter strebenden Lehrern zu empfehlen. Die neue Auflage ist von dem Sohne des berühmten Mannes besorgt worden, der an den beiden ersten Theilen nicht viel, an dem dritten, welcher die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts enthält, mehr geändert hat. Das ganze Werk ist und bleibt das Ergebniß einer mehr als fünfzigjährigen Erfahrung und einer seltenen Umsicht und Beurtheilungsgabe. Hauptgrundsatz ist ihm, das Menschliche in dem Menschen zu bilden. — Es enthält Theorie, Anleitung zur Praxis, die Technik, besonders für Familien und Hauslehrer, und pädagogische Geschichte und Literatur. Der Geist des Vaters spiegelt sich auch in dem Geiste des Sohnes. Gleich dem Vater, der alles Alte und Neue besonnen zu prüfen und das Beste zu behalten suchte, hält auch der Sohn keine Methode für die ausschließlich oder absolut richtige, oder wie zu Pestalozzi's Zeiten das Stichwort hieß, die „einzig wahre". „Auch mir", sagt der Sohn, „ist nichts mehr als die Einseitigkeit und der Dünkel vieler Pädagogen, die ihre Ansicht und ihre Methode als die einzig heilbringende gelten lassen wollen, verhaßt; auch mir ist es, trotz meiner kurzen Amtsführung, bereits zur Gewißheit geworden, daß es nur darauf ankomme, jede Kraft und jeden guten Willen anzuregen, und Alle, die ohne Selbstgefühl und mit eigener Aufopferung das Heil der ihnen anvertrauten Jugend zu fördern fähig sind, sich frei bewegen zu lassen; auch mir hat sich schon bei vielen Gelegenheiten die Wahrheit aufgedrungen, daß jeder methodische Zwang nicht zum Leben, sondern zum Tode führt. Der vielgestaltige Mensch will auf die verschiedenste Art ergriffen sein, ein Jeder hat andere geistige Bedürfnisse, keiner stimmt in allen seinen Anlagen und Neigungen vollkommen mit einem Andern überein; und es kann daher eben so wenig eine allein glücklich bildende Methodik, als eine allein seligmachende Kirche geben." Die eben geschilderte, entwickelnde, bethätigende, frei machende Methode wird die richtige sein.

2. F. H. C. Schwarz's pädagogische Werke.

1) Erziehungslehre. In drei Bänden. Erster Band in zwei Abtheilungen: Geschichte der Erziehung. Zweiter Band: System der Erziehung. Dritter Band: Unterricht der Erziehung. — Zweite, durchaus umgearbeitete, verbesserte Aufl. Leipzig, bei Göschen, 1829. (8 Thlr.)

2) Darstellungen aus dem Gebiete der Pädagogik. Zwei Bde. Ebendaselbst, 1833 und 1834. (4 Thlr.)

3) Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Heidelberg, bei Winter, 1835. Dritte Auflage, in drei Abtheilungen: Pädagogik, Methodik, Schulwesen. (1 Thlr. 20 Sgr.) *).

4) Die Schulen. Die verschiedenen Arten der Schulen, ihre inneren und äußeren Verhältnisse und ihre Bestimmung in dem Entwickelungsgange der Menschheit. Leipzig, bei Göschen, 1832. (2 Thlr. 7½ Sgr.)

5) Grundsätze der Töchtererziehung**) für die Gebildeten. Zweite, umgearbeitete Auflage. Jena, in der Cröker'schen Buchhandlung, 1836. (1 Thlr.)

6) Das Leben in seiner Blüthe. Oder: Sittlichkeit, Christenthum und Erziehung in ihrer Einheit. Schluß der Erziehungslehre. Leipzig, bei Göschen, 1837. (2 Thlr. 10 Sgr.)

Dieses sind die pädagogischen Hauptschriften von Schwarz, seine Katechetik (zweite Auflage, Gießen 1818, bei Heyer) nicht mitgerechnet. Das Hauptwerk ist Nr. 1: die Erziehungslehre; Nr. 2 sind Nachträge dazu mit Beiträgen von Anderen (Vömel in Frankfurt am Main, Kröger in Hamburg); Nr. 3 ist ein Lehrbuch, wonach Vorträge oder Vorlesungen zu halten; Nr. 4 und 5 sind durch die Titel hinlänglich bezeichnet; Nr. 6 ist der Schluß der ganzen pädagogisch-literarischen Thätigkeit des Verfassers, sein Schwanengesang.

Die drei Theile des Hauptwerkes, der Erziehungslehre, sind nicht von gleichem Werthe. Die Geschichte der Erziehung schöpft nicht überall aus den Quellen, wie Hientzsch in Potsdam in seinem Wochenblatte nachgewiesen hat, aber sie bleibt für jeden Lehrer eine werthvolle Gabe.

Der zweite Theil: die eigentliche Erziehungslehre, ist die Krone des Werkes. Es gründet alle Erziehung auf die Tiefe des christlichen Geistes und enthält einen außerordentlichen Reichthum wichtiger Beobachtungen und Bemerkungen aus der Psychologie und Anthropologie, besonders über die Erziehung in den ersten Lebensjahren.

Der dritte Theil: die Unterrichtslehre, steht tiefer. Sie leidet an Unsicherheit und Unbestimmtheit. Der praktische Lehrer weiß nicht viel

*) Die im Jahre 1843 veranstaltete neue Ausgabe dieses Werkes, von welcher 1847 eine zweite Auflage erschienen, ist von Curtmann bearbeitet: Erster Theil, die allgemeine Pädagogik; zweiter, die allgemeine Unterrichtslehre; dritter, die specielle Methodik und die Schulkunde. Das Werk ist so verändert, daß es nicht mehr als das Eigenthum von Schwarz angesehen werden kann. Da es bedeutend gewonnen hat, so ist das gleichviel. Es enthält einen Reichthum treffender Darstellungen und Bemerkungen. Der Verfasser sucht, gleich Pestalozzi, die Gesetze der menschlichen Bildung in der menschlichen Natur, und findet, daß die Gesetze der letzteren mit den Naturgesetzen harmoniren. Ziel der Erziehung und des Unterrichts ist ihm die Gottähnlichkeit. — In der allgemeinen Unterrichtslehre sucht man aber mehr Neues, als sie enthält. Dasselbe Urtheil gilt auch von dem dritten Theile.

**) Diese Schrift gehört eigentlich unter die Rubrik: Schriften über Mädchenerziehung; aber sie ist hier verzeichnet, um die Werke von Schwarz gleich zu übersehen.

mit ihr zu machen. Dieses Urtheil gilt auch von Nr. 4: die Schulen. Wichtiger ist wieder Nr. 5. Nr. 6 stellt, abgesehen von den ersten Abhandlungen über Kirche, Staat, christliches Gesammtleben u. s. w., sämmtliche Erziehungskräfte: Haus, Staat, Kirche, Schule — Sittlichkeit, Sitten, Gesetzgebung ꝛc. in ihrer Einheit dar, bezeichnet die Mängel und Lücken seiner Zeit, macht Vorschläge zur Verbesserung, entwickelt die Aufgabe der Selbsterziehung und weiset auf das Christenthum als den einen, bleibenden Grund aller wahren Erziehung und den Anker aller Hoffnung in der Zukunft hin. Schwarz war mehr ein reicher, als ein tiefer Geist, mehr Theoretiker als Praktiker, weder glücklicher Docent, noch kräftig einwirkender Lehrer, aber ausgezeichnet durch edle Mäßigung und rücksichtsvolle Würdigung aller neuen Erscheinungen auf den Gebieten der Theologie und Pädagogik, daher gerecht und mild im Urtheil wie im Leben, und die Bestrebungen Anderer gern und freudig anerkennend. An Klarheit und Bestimmtheit der Begriffe und der Darstellung kommt er Niemeyer nicht gleich, an Reichthum und psychologischer Beobachtung übertrifft er ihn; an Consequenz und Schärfe, besonders in der Unterrichtslehre, erreicht er Beneke nicht. Sein Lesepublicum sind weniger die praktischen Schulmänner, als Gebildete anderer Stände, besonders auch Frauen. Schwarz war ein zarter, weiblicher Geist. Dem Schwiegersohne Jung Stilling's sieht man es gerne nach, daß seine letzten Schriften einen Anflug von Mystik und Pietismus enthalten. Mehr aber als ein Anflug war es nicht. Ueberall dringt er auf Gediegenheit der Bildung und wissenschaftliche Erkenntniß. Seine Werke haben viel gewirkt und werden noch viel wirken.

Beide, Niemeyer und Schwarz, waren zu ihrer Zeit die ersten Sterne an dem Himmel der pädagogischen Theorie. Beide waren ursprünglich Theologen, aber sie glänzten mehr auf dem Gebiete der Pädagogik, als dem der Theologie. Dasselbe gilt von den übrigen Geistlichen, die sich auf dem Felde der Pädagogik Lorbeeren erwarben, von Denzel, Gruner, Zeller (C. A.), Stephani, Schlez, Wilmsen, Natorp, Dinter, sämmtlich mit Niemeyer Rationalisten genannt oder gescholten, was dem Lehrer und Schulfreunde gewiß zu denken giebt*). Sie waren die Lehrer der Pädagogen. Wer wird nun an ihre Stelle treten? Werden wieder gleich berühmte Männer erscheinen? Oder wird unter die Masse vertheilt werden, was Einzelnen abgeht? Dies scheint überhaupt die Richtung und der Charakter der neueren Zeit zu sein. Es ist ein Fortschritt, wenn Alle gewinnen, was Einer verliert. Und werden nun die Pädagogen selbst die Pädagogen unterrichten? Es scheint so. Auch das ist ein Fortschritt, eine innere, folglich eine wahre Emancipation. Man wird nicht emancipirt, sondern man emancipirt sich selbst.

---

*) Waren sie tüchtige Lehrer, weil sie Rationalisten waren, oder trotzdem, sie Rationalisten waren? Man nenne eben so viele tüchtige Lehrer, welche als Theologen Supranaturalisten waren! Wie heißen sie? Kann ein consequenter Orthodoxer ein tüchtiger (Schul=) Lehrer sein? Man denke an den Inhalt, an die Quelle, an die Form und an die Methode seines Systems! — Mir fällt dabei ein merkwürdiges Wort von Lessing ein: „Ich habe immer gefunden, daß die besten Christen von der Theologie am wenigsten wußten."

3. Dr. Fr. Cramers Werke über Geschichte der Erziehung und des Unterrichts.
   1) Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im Alterthume. Erster Band: Praktische Erziehung; von den ältesten Zeiten bis auf das Christenthum. Zweiter Band: Theoretische Erziehung; von den ältesten Zeiten bis auf Lucian. Elberfeld, bei C. J. Becker, 1832—38. (6 Thlr.)
   2) Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden während des Mittelalters; Stralsund bei Löffler (C. Hingst) 1843. (1 Thlr. 20 Sgr.)

Was die Werke von Niemeyer und Schwarz über Geschichte der Erziehung mittheilen, dürfte der Mehrzahl der Lehrer genügen; und zwar ist besonders auf Schwarz hinzuweisen, welcher auf diesem Gebiete der eigentlich bahnbrechende Schriftsteller gewesen ist. Indessen gewähren beide Werke nicht viel mehr als einen kurzen Ueberblick, dem kein eigentliches Quellenstudium zu Grunde liegt. Das letztere hat sich Cramer zur Aufgabe gemacht. Als praktischer Schulmann mit den Bedürfnissen der Lehrer wohl vertraut, ist er darauf bedacht, bei seiner Darstellung der Geschichte der Pädagogik, die er als Lieblingsgegenstand für seine Privatstudien erkoren, das hervorzuheben, was auch für die Gegenwart von Bedeutung sein kann. Seine ursprüngliche Absicht, die Erziehungsweise der verschiedenen Völker der Erde zur Anschauung zu bringen, ist in dem ersten Werke nur für das Alterthum ausgeführt worden. Von den rohen Naturvölkern Afrika's und Amerika's beginnend, geht der Verfasser zu den ältesten Culturvölkern Asiens über, um mit den Griechen und Römern abzuschließen. Obwohl die Aufgabe, die er sich gestellt, eine Gesammtanschauung der Erziehung und des Unterrichts in fortschreitender Entwickelung und in möglichst populärer Fassung zu geben, nicht aus dem Auge gelassen ist, so ist die Arbeit doch zu breit angelegt, um einen schnellen Ueberblick zu erlangen. Sie eignet sich daher mehr zum Studium für den Gelehrten als zum Gebrauche für den Lehrer; doch wird sie dem letzteren eine anziehende Lectüre sein.

Das zweite Werk kann als Vorstudie zu einer größeren Arbeit betrachtet werden, die indessen nicht ausgeführt worden ist. Die Geschichte der Erziehung des Mittelalters ist ein Feld, das bis zum Erscheinen dieser Arbeit nur noch wenig angebaut war; denn einerseits ist es nicht leicht, für diese Zeit die allgemeinen geistigen Mittelpunkte (vergl. die folgende Schrift) herauszufinden, und andererseits bietet die Anordnung des reichlich vorhandenen Stoffes nicht unerhebliche Schwierigkeiten dar. Da indessen das Mittelalter mit seiner Romantik an sich schon fesselnd genug, und die Geschichte der Erziehung dieser Zeit mit dem Gesammtcharakter derselben so innig verwachsen ist: so war die allerdings schwierige Aufgabe dem Verfasser doch so lockend, daß er vorläufig einen speciellen Theil des Ganzen in Angriff nahm. Die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden ist deshalb gewählt worden, weil gerade diese Ländergebiete eine pädagogisch bedeutsame Rolle gespielt haben. Die Verschiedenheit der geistigen Entwickelung ihrer Bewohner, die besondere Rührigkeit des dort zur Erscheinung kommenden Gesammtlebens, der scharf zu Tage tretende Gegensatz zwischen dem gallischen und dem germanischen Wesen — das Alles sind Dinge, die den Verfasser zu scharfer Charakterzeichnung herausforderten. Außerdem aber sind die Niederlande das Gebiet Europa's, welchem der Geist

des Mittelalters sein originelles Gepräge zuerst aufdrückte. Von hier gingen auch die ersten neuen Gestaltungen aus, und bekanntlich wurden die Friesen die Hauptlehrer des nördlichen und mittleren Europa's. Ferner waren die Niederlande die eigentliche Heimath ritterlicher Bildung; hier trat man zuerst mit den Waffen des Spottes und der Satire gegen Dummheit und Fanatismus auf; hier erhob sich gleichzeitig die Volkskraft am energischsten gegen die Gebrechen der bevorrechteten Stände; und hier geschah von Seiten der Bürger-, wie der Volksschulen der erste Schritt, um sich den Armen des Clerus mit Erfolg zu entwinden. Alle diese Erscheinungen, obwohl in den Niederlanden auftretend, sind doch so echt deutsch, daß jeder Lehrer sich gern aus diesem nicht allzu umfangreichen Buche (338 S.) belehren wird, umsomehr, als es in einer angenehm fließenden Sprache geschrieben ist. L. R.

4. Das Schulwesen des Mittelalters und dessen Reform im sechzehnten Jahrhundert ꝛc. dargestellt von **Dr. Heinr. Heppe.** Marburg bei Elwert 1860. (15 Sgr.)

Eine kleine Schrift von 64 Seiten, die wir der vorigen über die Niederlande um so lieber anreihen, als sie dieselbe zweckmäßig ergänzt. Der Verfasser weist darauf hin, daß der Geist der deutschen Nation ungeachtet der Annahme des Christenthums sogleich Front gegen die Tendenzen des kirchlichen Romanismus machte, und daß neben der deutschen Volksgemeinschaft die christliche Lebensgemeinschaft nur als ein zweites Band betrachtet wurde, das die Glieder des Reiches zu einem lebendigen Ganzen zu vereinigen hätte. Statt sich also der Kirche in leidendem Gehorsam zu unterwerfen, stellte der deutsche Geist vielmehr seine Forderungen an die Kirche, indem er von ihr Innerlichkeit, Tiefe und Verständniß der christlichen Anschauung verlangte. Das deutsche Volk wollte durch das Christenthum nicht äußerlich in Fesseln geschlagen, sondern innerlich gehoben werden. Die Hauptgesichtspunkte, unter welchen der Verf. sein Material behandelt, sind: 1) Die Schulreform Karls des Großen, 2) die Kloster- und Domschulen des Mittelalters, 3) die Parochial- und Stadtschulen, 4) die Schreib- und Rechenschulen, 5) die Töchter- und Volksschulen, worauf die Reform des Schulwesens selbst folgt. — Was die Fürsten und der Geist des Volkes für die Entwickelung des Schulwesens gethan; wie die Schulen durch gewissenlose Verwaltung von Seiten der Geistlichkeit nach und nach herunterkamen; wie die Städte sich schließlich der Sache der Jugendbildung angenommen und Anstalten gründeten, die aus dem Bedürfniß des bürgerlichen Lebens hervorgingen; und wie diese jungen Anstalten von den Vorständen der geistlichen Stifter, die das Schulhalten als ihr Monopol betrachteten, mit scheelen Blicken angesehen wurden — das Alles stellt der Verf. nicht nur klar und anschaulich, sondern auch um so wirksamer dar, als er seine Mittheilungen überall durch treffende Belege unterstützt. Unsere besten Schulen sind demnach durchweg aus einem Kampfe der städtischen Behörden gegen die geistlichen hervorgegangen. Wie gerecht derselbe war, wird dem mit den Verhältnissen weniger bekannten Leser aus der Schilderung des kläglichen Zustandes vor der Reformation klar werden. Der Katholicismus kannte und kennt nur ein Interesse an der äußeren Kirche, das seiner Ansicht nach die Schule zu pflegen hat; während der Protestantismus an dem einzelnen Gliede und dessen persönlichem

sittlichen Leben Antheil nimmt, die Kirche also in seinem Innern erbauen will. — Das Ganze ist eine anregende und lesenswerthe Schrift. L. R.

5. Geschichte der Pädagogik von dem Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit, von Karl v. Raumer. 4 Theile. 4. Auflage 1873. Gütersloh, bei Bertelsmann. (8 Thlr. 12 Sgr.)

Der Verfasser, ein Schüler Pestalozzi's, von besonderem Interesse für die Lehrkunst getrieben, hat aus Vorlesungen, die er an den Universitäten Halle und Erlangen gehalten, die vorliegende Schrift hervorgehen lassen. Er faßt vorzugsweise Deutschland ins Auge und theilt nicht nur die historischen Thatsachen mit, sondern spricht auch, auf Grund selbstgemachter Erfahrungen, sein eigenes Urtheil aus. Auf diese Weise lernt man gleichzeitig den Verfasser kennen, der um des praktischen Nutzens willen wünscht, daß der Leser seine eigenen Ansichten mit den vorgetragenen vergleiche, um sich ein selbständiges Urtheil zu bilden.

Theil 1 beginnt mit dem 13. Jahrhundert, wo man in Italien anfing, das Studium der griechischen und römischen Klassiker aufs neue zu pflegen. Hierauf geht er zu Deutschland über. Daß er die Geschichte der Erziehung in Biographien hervorragender Persönlichkeiten abhandelt, unter denen wir nur Männer wie Agricola, Erasmus, Reuchlin, Luther, Melanchthon, Trotzendorf und Baco hervorheben wollen, müssen wir als einen glücklichen Gedanken bezeichnen. Erstlich sind Repräsentanten, wie die Genannten, in der That die Träger der Bildungsideale ihrer Zeit gewesen, außerdem aber wirken gerade solche Lebensbeschreibungen viel anregender als die Darstellung eines abstracten Ideenganges, mit wie viel Umsicht derselbe auch abgefaßt sein mag.

Theil 2 umfaßt die Zeit von Baco's Tod bis Pestalozzi. Auch hier treten Rattich, Comenius, A. H. Franke, J. J. Rousseau, Basedow und schließlich Pestalozzi als Repräsentanten der verschiedenen Richtungen und pädagogischen Epochen auf, was für jene Zeit noch vollständig zu billigen ist.

In Theil 3 verläßt der Verf. die biographische Methode, und jedenfalls mit gutem Grunde, weil sich die einzelnen Zeitrichtungen in der That nicht mehr an hervorragende Persönlichkeiten anknüpfen lassen. Statt der Lebensbeschreibungen erhalten wir hier Charakteristiken besonders hervortretender Erscheinungen, unter denen wir nur auf Artikel, wie: Familie, Schule, Kirche, Unterricht, Schulen der Wissenschaft und Kunst, Erziehung der Mädchen — hinweisen wollen.

Theil 4, welcher den Titel „die deutschen Universitäten" führt, schildert die Entwickelung derselben in ihren culturhistorischen Bestrebungen, wie in ihren wüsten Ausartungen, schließlich aber auch in ihrer wissenschaftlichen und sittlichen Vervollkommnung, eine Darstellung, welche Lehrern, die diesen Bildungsinstituten ferner stehen, von besonderem Interesse sein muß.

Ein System der Pädagogik giebt der Verf. demnach absichtlich nicht; wenn er dennoch als formelles Prinzip den Grundsatz ausspricht: „Das Bildungsideal eines Volkes bestimmt Ziel und Wege des Unterrichts"; und als materiales Princip das „Christenthum" hinstellt, so ist wenigstens sein subjectiver Standpunkt bezeichnet. Da der gelehrte Verfasser überall aus zum Theil schwer zugänglichen Quellen geschöpft, so giebt er Vieles, was man an andern Orten vergeblich sucht; es ist eine anziehende und lehrreiche Schrift, die wenigstens in keiner für Lehrer bestimmten Bibliothek fehlen sollte. L. R.

6. Die Geschichte der Pädagogik in weltgeschichtlicher Entwickelung und im organischen Zusammenhange mit dem Culturleben der Völker dargestellt von **Dr. Karl Schmidt.** 4 Bde. Cöthen bei P. Schettler 1860—62. (8 Thlr. 20 Sgr.) — Zweite Auflage bearbeitet von Dr. W. Lange. Eine dritte von demselben, und zwar vielfach vermehrt und verbessert, ist unter der Presse.

Beschränken sich die unter Nr. 3—5 genannten Werke auf einzelne Gebiete der Geschichte der Pädagogik, so ist das vorliegende für solche Leser berechnet, welche Schillers Mahnung „Immer strebe zum Ganzen" zu ihrem Wahlspruch gemacht haben. Es umfaßt die Erziehungsgeschichte aller historisch bedeutenden Völker der Erde von den ältesten Zeiten bis auf die Gegenwart, so daß der Leser alles, was er bei dem Studium der Culturgeschichte der einzelnen Völker sporadisch in sich aufgenommen hat, hier in großartigem, organischem Zusammenhange an seinem geistigen Auge vorüberziehen sieht. Diese dem Werke zu Grunde liegende Idee, und mehr noch das ausführlich detaillirende Inhaltsverzeichniß, muß Jeden, der das Werk in die Hand nimmt, auf die Lectüre desselben begierig machen.

Band 1 behandelt die vorchristliche Zeit, und zwar, nach einer Einleitung über den Werth der Geschichte der Pädagogik, die Familienerziehung (in China), die Kastenerziehung (in Indien), die Nationalerziehung (in Persien), die symbolische Erziehung (in Aegypten), die individuelle Erziehung (in Hellas und Rom), die theokratische Erziehung (bei dem Volke Israel).

Die drei übrigen Bände beschäftigen sich mit der Weltepoche der humanen Erziehung, und zwar Bd. 2 von Christus bis zur Reformation; Bd. 3 von Luther bis Pestalozzi und Bd. 4 bis zur Gegenwart. Daß die deutsche Pädagogik in diesen Bänden die Hauptrolle spielt, versteht sich von selbst; doch werden auch die Bestrebungen unserer Nachbarländer, besonders Frankreichs und Englands in eingehender Weise gewürdigt. Nachdem die Gegenwart als der Geist des christlich-humanen Zeitalters nach allen Richtungen geschildert worden, führt der Verf. in unsern Dichtern, Philosophen, Theologen und Psychologen die Bildungsideale unserer Zeit vor und schließt mit der anthropologischen Erziehung ab.

Die eben gegebene Skizze dürfte den außerordentlichen Umfang des Werkes einigermaßen andeuten, in welchem jede Seite von dem gründlichen Studium und dem reichen Wissen des Verfassers Zeugniß giebt. Das Ganze ist von philosophischem Geiste getragen, aber nichts destoweniger in einer eben so faßlichen als zugleich edlen und würdigen Sprache geschrieben. Die Ursachen, warum Heidenthum und Judenthum ihren Untergang finden mußten, sind mit überzeugender Klarheit aus den Thatsachen entwickelt, ohne jedoch ungerecht gegen die positiven Resultate zu sein, die wir dem Alterthum verdanken, und in ihrer organischen Entwickelung dem Auftreten des Christenthums vorgearbeitet haben. Christus selbst ist dem Verf. Mittelpunkt der Weltgeschichte; dagegen volle Entwickelung der Individualität das, wonach die Menschheit überhaupt strebt.

Ueber die gesammte Arbeit, die bereits von namhaften Kritikern als eine durch und durch gediegene anerkannt ist, noch mehr zu sagen, erscheint uns überflüssig. Nichtwissenschaftlich gebildete Lehrer, welche sich in das Werk hineindenken, werden sich überall von einseitigen und

beschränkten Anschauungen zu allgemeinen Gesichtspunkten emporgehoben fühlen, und von dem Verfasser, der in jeder Beziehung auf der Höhe der gegenwärtigen Weltanschauung steht, mit hoher Achtung scheiden. Die Darstellung selbst ist nicht nur anregend und geistvoll, sondern auch von dem belebenden Hauche des Gemüths durchweht, der wesentlich dazu beiträgt, die Annehmlichkeit des Gesammteindrucks zu erhöhen. —

Von demselben Verfasser und in demselben Verlage sind außerdem erschienen: 1) Gymnasial-Pädagogik; die Naturgesetze der Erziehung und des Unterrichts in humanistischen und realistischen gelehrten Schulen. 2) Buch der Erziehung; die Gesetze der Erziehung und des Unterrichts, gegründet auf die Naturgesetze des menschlichen Leibes und Geistes, in Briefen an Eltern, Lehrer und Erzieher. 3) Briefe an eine Mutter über Leibes- und Geisteserziehung ihrer Kinder. — Wer das große vierbändige Werk besitzt, wird diese kleineren, besonderen Verhältnissen gewidmeten Schriften entbehren können. L. R.

7. Pädagogische Bibliothek. Eine Sammlung der wichtigsten pädagogischen Schriften älterer und neuerer Zeit. Im Vereine mit Gesinnungsgenossen herausgegeben von Karl Richter. — Leipzig, bei Siegismund und Volkening. 1870—72. Heft 1—35 (à 5 Sgr.).

Haben die eben besprochenen Werke über Geschichte der Pädagogik sich die Aufgabe gestellt, ihre Leser mit den Ideen der bedeutendsten Lehrer und Erzieher früherer Zeit bekannt zu machen: so tritt diese Bibliothek insofern ergänzend ein, als sie dem deutschen Schulmann, wie dem gebildeten Publicum überhaupt die Schriften dieser Männer selbst zugänglich macht. Das was die hervorragendsten Geister älterer und neuerer Zeit über häusliche und öffentliche Erziehung, so wie über Volksunterricht ihren Zeitgenossen dargeboten, aber natürlich nur das, was einen bleibenden Werth hat, also auch der Gegenwart von Interesse sein muß, finden wir hier in moderner Ausstattung und in gleichartigem Gewande beisammen. Da, wo es erforderlich ist, sollen die Texte selbst berichtigt, fremdsprachliche Werke sollen ins Deutsche übertragen, die einzelnen Schriften aber mit Biographien, Einleitungen und erläuternden Anmerkungen versehen werden.

Der durch mehrere gekrönte Preisschriften vortheilhaft bekannte Herausgeber hat im Verein mit seinen Gesinnungsgenossen die Philosophen des Alterthums, die bedeutendsten Pädagogen des Mittelalters und der Neuzeit, und auch unsere Dichter und Denker ins Auge gefaßt, so weit jene ersteren und diese letzteren die Erziehung zum Gegenstande ihrer Aufmerksamkeit gemacht haben. — Bis jetzt sind die hervorragendsten Schriften v. Pestalozzi, Salzmann, Comenius, Montaigne, Rousseau, A. H. Franke und Locke erschienen, und zwar von Pestalozzi: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ und „Lienhard und Gertrud“; von Salzmann: „Ameisenbüchlein“, „Ueber die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen“ — „Noch etwas über die Erziehung“; — von A. Comenius: „Große Unterrichtslehre“; von Montaigne: „Ansichten über die Erziehung der Kinder“; von Rousseau: „Emil“, von A. H. Franke: „Schriften über Erziehung und Unterricht“; von Locke: „Einige Gedanken über Erziehung“. Auch das, was für die nächsten Hefte in Aussicht gestellt ist, gehört zu dem Vorzüglichsten, was die pädagogische Literatur darbietet. Jedes 80 Seiten umfassende Heft

kostet nur 5 Sgr. Dieser Preis und die sehr gefällige Ausstattung dürften dem Unternehmen einen sicheren Fortgang verbürgen. L. R.

8. Erziehungsgeschichte in Skizzen und Bildern, mit besonderer Rücksicht auf das Volksschulwesen, für Lehrer, deren Bildner und Leiter, herausgegeben von Dr. L. Kellner. 2. Aufl. 3 Bde. Essen, G. D. Bädeker. 1869—71. (2 Thlr. 20 Sgr.)

Wenn Goethe den Faust zu Wagner sagen läßt:

„Mein Freund, die Zeiten der Vergangenheit
Sind uns ein Buch mit sieben Siegeln;
Was ihr den Geist der Zeiten heißt,
Das ist im Grund der Herren eigner Geist,
In dem die Zeiten sich bespiegeln."

so soll damit angedeutet werden, daß Objectivität der Darstellung des Geschichtsschreibers erste Pflicht ist. Das gilt für die Weltgeschichte, wie für jede andere; also auch gewiß für die Geschichte der Pädagogik.

Der Verfasser der vorliegenden Erziehungsgeschichte, an dessen wohlmeinender Absicht wir in keiner Weise zweifeln, weist in seiner Vorrede darauf hin, wie sich in der neueren Zeit ein gesteigertes Interesse für die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts geltend gemacht habe. Es ist dies richtig. Bei der Verschiedenheit der Grundanschauungen, von denen die einzelnen Erziehungssysteme ausgehen, und bei der Mannigfaltigkeit der Ziele, nach denen sie streben, will man zu den ewigen und reinen Quellen emporsteigen, denen die gesammte Menschheit ihre geistige und sittliche Entwickelung verdankt. Des unaufhörlichen Streitens und Kämpfens müde, erwartet man, hier Wahrheit zu finden und wendet das beherzigenswerthe Wort des Dichters: „die Weltgeschichte ist das Weltgericht" auch auf die Geschichte der Pädagogik an. Daß das Studium derselben für Geist und Herz ersprießlich und der Feststellung des rechten Princips der Erziehung förderlich sein müsse, ist auch unsere Meinung; und daß Liebe zu dem erwählten Berufe und Ueberzeugungstreue die Haupthebel aller pädagogischen Wirksamkeit seien, wer wollte das bestreiten! Daß sie es aber auch da gewesen seien, wo man für den Irrthum aufgetreten, das will uns nicht recht einleuchten. Der Verfasser verlangt ja selbst „liebevolles Versenken in die einzelnen Persönlichkeiten"; warum fehlt es ihm nun auf einmal an der Achtung vor der Menschennatur, an Vertrauen zu ihrem Streben; warum verlangt er eine Erziehung ad hoc; warum soll sich selbst die Erziehungsgeschichte den Ideen eines einzelnen Kopfes gemäß gestalten? Kann denn der nicht etwa auch irren?

Der Verfasser behauptet, jede Entfernung von den Lehren des positiven Christenthums wirke verderblich. Hätte er gesagt: von dem Geiste des Christenthums, dem Geiste, der da lebendig macht, wir würden seinen Satz unbedenklich unterschreiben. So aber sagt er: „von den Lehren", und zwar „den Lehren des positiven Christenthums". Wo sind diese Lehren; wer ist im Besitz derselben; hat sie nicht jedes Zeitalter nach dem Standpunkte seiner geistigen Entwickelung sich selbst gemacht? Und was ist ihm positives Christenthum? Doch gewiß nichts anderes als das kirchliche Dogma. Giebt es für ihn also keine Fortentwickelung des Christenthums, so auch keinen Fortschritt auf dem Gebiete christlicher Erziehung, sondern er erkennt nur eine Erziehung für

das Dogma an. Dem Verfasser dieses Wegweisers und uns, die wir in seinen Fußstapfen wandeln, ist das Christenthum lebensvolle Geschichte und entwickelungsfähige Wahrheit; das von beschränkten, dem Irrthum unterworfenen Menschen festgestellte Dogma dagegen etwas Stabiles, das in unabänderliche Schranken uns bannen will. Das Christenthum selber hat etwas Befreiendes, ist Geist und Leben; das Dogma dagegen, wie und wo es auch auftreten möge, hat etwas Einengendes, ist seinem Wesen nach starre Form. Warum nun also eine Geschichte der Pädagogik von einem confessionellen Standpunkte aus, warum sie für Mitglieder einer bestimmten Confession schreiben? Ist die Geschichte nicht für Alle dieselbe, wie Alle unter demselben Himmel leben und Allen dieselbe Sonne leuchtet? Und kann der Gott, der uns Alle geschaffen hat, für seine verschiedenen Bekenner auch verschiedene Erziehungsprincipien haben? Der Verfasser nennt sein Werk „auf dem Gebiete der katholischen Pädagogik den ersten Versuch dieser Art," klagt die Arbeiten protestantischer Schriftsteller ungeachtet der Anerkennung, die er ihnen nicht versagen kann, einer gewissen Einseitigkeit an, und will neben den allgemein bekannten Koryphäen, die jede Geschichte der Pädagogik nennt, und unter denen es ja auch, wie in diesem Wegweiser, nicht an achtungswerthen Katholiken fehlt, noch Namen wie Vincenz v. Beauvais, Victorin v. Feltre, Regius, Baptist de la Salle, Felbiger u. a. m. hervorgehoben wissen. Freilich klagt er in Beziehung auf die eben Genannten über Seltenheit und Dürftigkeit der Quellen, während ihn bei den bekannten Koryphäen, wie Rousseau, Basedow, Pestalozzi ꝛc. die Fülle des Materials fast erdrückt habe. Dafür sehen wir denn auch, daß es ihm nicht leicht geworden, seine aus der Verborgenheit heraufgeholten Günstlinge so weit emporzuheben, um neben den allgemein bekannten und genannten Pädagogen eine beachtenswerthe Rolle zu spielen. Und wenn wir bei dieser Gelegenheit auch manches Interessante über die Studieneinrichtungen in den Klöstern erfahren, so dient es doch mehr zur Befriedigung der Neugier als zur Belehrung. Auch sind die Beweise für den festen Standpunkt des kirchlichen Glaubens einzelner dieser Männer wenig geeignet, sich unsere Zustimmung zu erwerben. Denn wenn Vincent v. Beauvais (S. 175) sagt: „Sobald die reine Seele in den Leib des Kindes tritt, nimmt sie vom Körper her Finsterniß und Unwissenheit in Beziehung auf das Erkenntnißvermögen, und sinnliche Begehrlichkeit in Beziehung auf's Begehrungsvermögen an, und es heißt mit Recht von ihr, sie sei von Geburt an träge zum Denken und Rechtthun" — so sehen wir augenscheinlich, daß unsere Zeit an den pädagogischen Grundanschauungen solcher Herren nichts verliert. Eben so wenig können uns Anekdoten, wie die S. 196 mitgetheilte, von einem fürstlichen Zögling, der, über einen beim Ballspiel ausgestoßenen Fluch zur Rede gestellt, sich vor seinem Erzieher reumüthig niederwirft, für den Mangel tieferen Gehaltes entschädigen.

Eine Geschichte der Pädagogik muß bei Allem, was sie mittheilt, der historischen Würde eingedenk bleiben, besonders aber darf sie sich nicht von vorn herein in den Dienst eines ihr aufgezwungenen Princips begeben. Jeder unbefangene Beurtheiler vorliegender Erziehungsgeschichte fühlt sogleich heraus: Der Verfasser ist nicht frei; er geht von seinem confessionellen Standpunkte aus, mischt den historischen Mittheilungen

Reflexion und Doctrin bei, verfährt also nicht objectiv, sondern schreibt Tendenzgeschichte der Pädagogik. Und wenn er es selber ausspricht, daß er bei den einzelnen Schriftstellern nicht nur mit den von ihnen vertretenen Principien bekannt machen will, sondern auch ihrem Lebenswege nachzuforschen sucht, um seine Leser vor „falschen Propheten zu warnen" und sie „in bestimmten Grundsätzen zu befestigen": so müssen wir doch daran erinnern, daß Niemand auf Erden unfehlbar ist, und eben so wenig irgend Jemand zu den Heiligen gehört. Auch die minder bekannten Größen, für welche der Verf. in die Schranken tritt, werden gewiß ihre Fehler und Mängel gehabt haben.

Abgesehen von dem freieren Standpunkte, den Diesterweg's Wegweiser auf diesem Gebiete einnimmt, können wir nicht umhin, das Bestreben des Verfassers, auch Andersmeinenden gegenüber gerecht zu sein, anzuerkennen. Jedenfalls verdient sein mit vielem Fleiß gearbeitetes Werk Beachtung und wird dazu beitragen, daß diejenigen, welche sich seiner zu bedienen haben, auch noch andere Quellen benutzen, und nicht etwa dem Rathe folgen, welchen Mephistopheles dem Schüler in Betreff der Theologie giebt:

„Am besten ist's auch hier, wenn ihr nur Einen hört,
Und auf des Meisters Worte schwört."

Jede Dogmatik mahnt uns an das Dichterwort: „Es erben sich Gesetz und Rechte, wie eine ew'ge Krankheit fort"; die Geschichte aber ist eine Lehrmeisterin, in deren Munde es kein besseres Wort giebt als den apostolischen Rath: „Prüfet Alles, und das Gute behaltet". L. R.

9. Geschichte der Pädagogik in Vorbildern und Bildern, zusammengestellt von A. Schorn, Seminardirector in Weißenfels. Leipzig, bei Dürr. 1873. (1 Thlr.)

Daß man gegenwärtig daran denkt, auch die Zöglinge der Seminarien mit der Geschichte der Pädagogik bekannt zu machen, ist gewiß höchst anerkennenswerth, auch wenn dies vorläufig nur in der Form von Biographien geschieht. Die 18 Lebensbilder, welche das vorliegende Bändchen giebt, sind so gewählt, daß die Repräsentanten der hauptsächlichsten Richtungen und Entwickelungsstufen vertreten sind. Es beginnt mit der Pädagogik des Volkes Israel und schließt mit der Entwickelung der preußischen Volksschule der Gegenwart, giebt also einen Ueberblick über die ganze Geschichte der Erziehung. Die Biographien sind vorurtheilsfrei abgefaßt, so daß den Verdiensten der einzelnen Männer die Anerkennung zu Theil wird, die ihnen gebührt. Als Hülfsmittel für den pädagogischen Unterricht in Seminarien, wie auch als Privatlectüre für die Zöglinge dieser Anstalten ist die Arbeit durchaus zu empfehlen; nur wird der Lehrer genöthigt sein, die leitenden Ideen, wie sie in dem culturgeschichtlichen Zusammenhange der einzelnen Erscheinungen zum Ausdruck gelangen, als unentbehrliche Ergänzung hinzuzufügen. L. R.

10. Geschichte des Preußischen Volksschulwesens von Fr. Eduard Keller, Seminarlehrer a. D. und Herausgeber der „Deutschen Schulzeitung" und der „Deutschen Schulgesetz-Sammlung." Berlin, bei Rob. Oppenheim. 1873. ($17^1/_2$ Sgr.)

Obwohl der Titel nur eine Geschichte des preußischen Volksschulwesens verspricht, so ist der Verfasser doch bemüht gewesen, seinen

geschichtlichen Ausführungen die Erscheinungen des gesammten deutschen Volksschulwesens zu Grunde zu legen. Außerdem hat er, wo es ihm nöthig erschien, auch das höhere Schulwesen bis zu den Universitäten hinauf berücksichtigt, so daß der Leser ungeachtet des speciellen Gebiets, in welches er zunächst eingeführt wird, doch einen Ueberblick über die gesammte Entwickelung unseres Erziehungs- und Unterrichtswesens erhält. Als einen besonderen Vorzug vor den wenigen ähnlichen Arbeiten müssen wir das sorgfältige Quellenstudium hervorheben, so wie auch darauf hinweisen, daß die Darstellung überall mit der nationalen Grundlage und der allgemeinen Culturgeschichte in Zusammenhang gesetzt ist. Auf diese Weise entsteht ein lebensvolles Bild der Volksschule nach ihrer gesetzlichen Begründung, ihrer Förderung und ihrem Ausbau durch hervorragende Schulmänner, wie es von einem Schriftsteller, der sich bereits auf einem verwandten Gebiete mit Glück bewegt, nicht anders zu erwarten war. Des Verfassers größere historisch-politische Arbeit: „Das deutsche Reich, 2 Bde. Berlin bei Guttentag", die so eben in zweiter Auflage erscheint, ist als eine gründliche Vorarbeit zu betrachten, die den bewährten praktischen Schulmann um so leichter zur Abfassung der vorliegenden kleinen Schrift befähigen mußte. — Mit dem Mittelalter beginnend, führt uns der Verfasser in einer Reihe von 22 Abschnitten durch das Zeitalter der Reformation, zeigt uns, welche Einwirkung der Pietismus, der Realismus, der Philanthropinismus und der Mysticismus auf das Volksschulwesen geübt; führt dasselbe demnächst durch die Zeiten der klassischen Literatur und des nationalen Unglücks hindurch bis zu der durch Pestalozzi begründeten Epoche der echt deutschen Pädagogik; macht uns mit dem Geiste der Volksschulen zur Zeit der Befreiungskriege bekannt; nennt uns die neuen Organisationen, denen sie in den nächstfolgenden Decennien unterworfen wurden; schildert uns die aus ihrem Schooße sich frei entwickelnden Schöpfungen und Bestrebungen, wie die hierauf folgende Zeit der Reaction; und schließt mit der unter dem gegenwärtigen Ministerium beginnenden Aera ab, die wir als die Morgenröthe einer neuen pädagogischen Epoche zu begrüßen haben. Das Ganze ist ein hübsches Stück Weltgeschichte von dem Boden der Volksschule aus betrachtet. L. R.

11. Divinität oder das Princip der einzig wahren Menschenerziehung zur festeren Begründung der Unterrichts-Wissenschaft, von Dr. J. B. Graser. Zwei Theile. Dritte Auflage. Bayreuth, bei Grau, 1830. (2 Thlr.)

12. Elementarschule für's Leben in der Grundlage zur Reform des Unterrichts, in der Grundlage, in der Steigerung und in der Vollendung, 1839—41. 3 Bände, jeder in 2 Abtheilungen. Hof und Wunsiedel, bei Grau. 1ster Band: 4te, 2ter B.: 2te, 3ter B.: 1ste Aufl. (Die Lehre vom Staate.) (6 Thlr. 7½ Sgr.)

Die Divinität Graser's ist dasselbe, was die Humanisten sonst Humanität nannten. Wenn die Menschen es zu letzterer bringen, so ist es genug. Bis dahin ist es noch ziemlich weit.

Also findet zwischen der Ansicht der Humanisten und zwischen Graser nur der Unterschied statt, daß sie die eine und gleiche Sache

aus verschiedenen Gesichtspunkten ansehen. Indem er Alles aus dem religiösen Standpunkte (wenigstens dem Klange der Worte nach — obgleich das in die dritte Auflage hineingetragene „christliche Erziehungsprincip" neben dem aufgestellten System immer als ein fremdartiges Element einhergeht) beurtheilt, geben diese ihre Bestimmungen von dem philosophischen Standpunkte aus. Was der Mensch vom Menschen weiß, und aus seiner Natur heraus bis zur höchsten Vollkommenheit steigert, trägt Graser in die Idee der Gottheit über, um sie dem Menschen als Ideal aufzustellen. Das verschlägt nun zwar nichts; aber dem Wortlaute nach will Graser den Menschen von Gott aus erziehen, statt ihn zu Gott hin zu erziehen. Dieses ist eine Verwechselung oder Vertauschung des naturgemäßen Standpunktes, auf welchem man weiß, daß man naturgemäß überall, wie die Bäume von der Wurzel zur Krone hinauf wachsen, von unten nach oben zu erziehen hat. Alles, was der Mensch hat und weiß, entwickelt sich aus kleinen Keimen, kommt ihm nicht fertig von außen zu. Der Mensch macht sich eine Vorstellung von Gott nach seinem Bilde und holt dann dieses Ideal wieder vom Himmel herab. Darum muß der Mensch von der Erde aus zum Himmel, d. h. zum Höheren und Göttlichen, erzogen werden. Mit dem Letzteren kann man nicht beginnen. Es ist nicht die Wurzel, sondern die Blüthe der Bildung. — Wenn wir daher auch mit Hoffmeister den allgemeinen, ersten Theil der Divinität nicht unbedingt billigen, ja nicht einmal für gelungen erklären können, so verkennen wir doch keineswegs die vielen einzelnen Vortrefflichkeiten und erhebenden Beweise eines für die Erziehung des Menschengeschlechts wahrhaft begeisterten Sinnes; und mit voller, ungetheilter Anerkennung huldigen wir dem großen Verdienste des zweiten Theils der Divinität und dem Princip der „Elementarschule für's Leben". Daß der Mensch für das Leben erzogen werden müsse, ist Graser's Grundgedanke. Es ist dies ein alter, längst bekannter, tausend Mal wiederholter Gedanke; aber kein Schriftsteller der neueren Zeit hat diese Nothwendigkeit und die Art der Ausführung, wenn der Gedanke zur That werden soll, in so ausführlicher, tief durchdachter Weise dargestellt, wie eben Graser. Durch ihn wird es sonnenklar, daß die Elementarschule nur den Grund legt, nicht aber die Vollendung giebt, und bewiesen, daß, wenn nicht an die Erzielung dieser, d. h. an die Erziehung des Jünglings bis zum Alter der Mündigkeit gedacht wird, die Resultate der Schulerziehung bei weitem nicht von dem Belange sein können, als es bei Fortsetzung der Erziehung der Fall sein würde. Diesen Grundgedanken Graser's halten wir fest, ohne an seiner künstlichen Lesemethode, an seinem Modell eines Hauses, an der Anschließung alles Unterrichts an die einzelnen Lebenskreise, was uns als eine verfehlte Idee erscheint, Anstoß zu nehmen. Nicht wer methodische Leitfäden sucht, sondern wer erhebende Gedanken auffassen will, der lese die genannten Schriften.

13. Ueber Erziehung für Erzieher. Von J. M. Sailer. Fünfte Aufl. Sulzbach, bei Seidel, 1830. (1 Thlr. 10 Sgr.)

Ein Product hoher, reinster Begeisterung für Menschenwohlfahrt durch Erziehung. Ein edler Geist spricht den Leser fast aus jeder Zeile an und beseelt ihn für die höheren Dinge. Darum ein Buch für Jüng-

linge! Wer sich durch dasselbe nicht gehoben, erglüht, begeistert fühlt, an dem ist wenig verloren; für die Anbahnung höherer Menschlichkeit oder der Humanität ist er jedenfalls nicht geschaffen.

14. Fundamentallehre der Pädagogik oder Begründung derselben zu einer strengen Wissenschaft, von Dr. Braubach, Professor und Director in Gießen. Gießen 1841, bei Heyer. (236 S. 25 Sgr.)

Das Werk zerfällt in zwei Theile: Allgemeine und specielle Begründung, letztere als allgemeine Theorie des Gefühls. In jener werden alle Hauptfragen der Pädagogik wissenschaftlich erörtert. Als Hauptprincip der Erziehung stellt der Verfasser auf: „Erziehe den Menschen zu seinem eigenen Erzieher!" Der Unterricht ist ihm „eine der Vernunft gemäße Anleitung und Gewöhnung zu einem durch geordnete Selbstthätigkeit selbstständigen Erkennen." Wir müssen uns hier damit begnügen, auf den reichen Inhalt dieses Buches aufmerksam zu machen. Es ist nur für solche, welche sich aus dem Nachdenken über Erziehung ein Geschäft machen.

15. Erziehungs- und Unterrichtslehre. Von Dr. F. E. Beneke, Professor an der Universität in Berlin. Erster Band: Erziehungslehre. Zweiter Band: Unterrichtslehre. Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. Berlin &c., bei Mittler, 1842. (5 Thlr.)

Ein wissenschaftliches Werk von großer Bedeutung, aber nicht für den Elementarlehrer, sondern für den wissenschaftlich gebildeten, also für Lehrer an Gymnasien und Hochschulen, von welchen keiner, der sich mit der Entwickelung der wissenschaftlichen Theorie der Pädagogik bekannt machen will, es ignoriren darf.

Sein Inhalt stützt sich auf das dem Verfasser eigenthümliche, von gewöhnlichen Ansichten weit abweichende System der Psychologie, welches nicht ohne Widerspruch aufgenommen worden. Des Verfassers Standpunkt ist überall der empirische, nicht der aus a priori'schen Voraussetzungen construirende, speculative. Wie es eine äußere Naturlehre giebt, so verlangt der Verfasser eine innere, und für beide dieselbe Methode: beobachtend und dann erschließend, zuletzt systematisirend. Abgesehen aber von dem ihm eigenthümlichen philosophischen System und psychologischen Grundgedanken, die sich ihre Stellung im Streite mit entgegengesetzten Richtungen erst erkämpfen sollten, enthalten beide Theile eine Menge der gründlichsten und tiefsten Untersuchungen, und beide sind reich an Folgerungen und Resultaten. Viele bis dahin bestrittene Gegenstände, besonders in der Unterrichtslehre, wurden dem Abschluß theils nahe gebracht, theils wirklich beendigt. Wird nun auch Keiner dem Verfasser in allen Punkten beistimmen, vielleicht die Meisten in wesentlichen Stücken von ihm abweichen, so übertrifft doch das Ganze an wissenschaftlichem Gehalt und an systematischem Zusammenhange sowohl Niemeyer als Schwarz. Weitläufiger ist dies in den Rhein. Bl., Band 13, 14 und 27, auseinander gesetzt worden.

Dem vorstehenden Urtheile stimme ich auch jetzt (1850), wo die zweite Auflage vorliegt, noch bei. Ja, ich muß den Werth des Werkes für erhöht erklären, nicht nur, weil der Verfasser überall die bessernde, ausbildende Hand angelegt hat, sondern auch darum, weil Elementar-Pädagogen (Dreßler, Wurst, Kämmel, s. die pädagogische Real-

Encyklopädie!) auf Beneke's Grundansichten fortbauen. Es macht einen angenehmen Eindruck, daß ein Werk wie dieses, von dem Umfange und Preise, in verhältnißmäßig kurzer Zeit eine zweite Auflage erlebt hat, und dieser Eindruck wird gesteigert, wenn man erfährt, daß vorzüglich Elementarlehrer das Publicum des Buches ausmachen. Ich empfehle es aber vorzugsweise den Lehrern an höheren Anstalten. Wer die psychologischen Processe, die in der Kindesseele vorgehen, begreifen und danach sein Verfahren als Erzieher und Lehrer einrichten, kurz, wer zur Rationalität gelangen, auch wer aus den noch immer herrschenden abstracten Ansichten und Verfahrungsweisen begriffmäßig und wissenschaftlich herauskommen will, studire dieses Werk. Wir sind es an unseren Philosophen gewohnt, daß sie uns in abstracte, leere Wüsten hineintreiben; Beneke geht überall von der Erfahrung aus und führt zur Erfahrung zurück. Er ist der psychologische Philosoph; darum der wahre, wenigstens der Philosoph der Pädagogen. — Wenn auch Beneke's Anschauungen und Ideen eine Zeit lang großen Anklang fanden, besonders seit sie durch Schriften von Ueberweg und Dittes dem Verständniß der Elementarlehrer näher gebracht worden sind: so haben sie den letzteren auf die Dauer doch keine volle Befriedigung gewähren können. Am bereitwilligsten stimmt man seiner Lehre von den Vorstellungsreihen bei; da er aber den Bildungselementen, welche Religion und Naturwissenschaften gewähren, zu wenig zutraut, sich dagegen von seinem System des Hinaufziehens der ungebildeten Vernunft des Zöglings zu dem Standpunkte des Erziehers zu viel verspricht, so sind die Resultate seines Strebens unerfüllt geblieben. Als Stadium der historischen Entwickelung der Pädagogik bleibt die Schrift aber jedenfalls beachtenswerth.

16. Fragmente über Menschenbildung, von Ernst Moritz Arndt. Drei Theile. Altona, bei Hammerich, 1805. (2 Thlr. 15 Sgr.)

17. Levana oder Erziehlehre, von Jean Paul. Erster Band der achten Lieferung seiner sämmtlichen Werke. Berlin, bei Reimer, 1827. (Auch einzeln gedruckt bei Cotta 1815 und 1817, 2 Theile mit Anhang 4 Thlr. 11¼ Sgr.)

Die Fragmente Arndt's enthalten frische und freie Ergüsse über wichtige Angelegenheiten der Erziehung. Er redet der freien Entwickelung des Knaben unter dem Einflusse einer vernünftigen Strenge das Wort. Schriften, wie diese, erhalten den Sinn des Lehrers heiter und frisch, und bewahren ihn vor pedantischer Steifheit und Verknöcherung. Machen andere Schriften die Werktagslectüre aus, so eignen sich diese Fragmente zur Sonntagslectüre. Kann man auch nicht jeden Satz derselben als eine absolute Wahrheit unterschreiben, so findet man doch der goldenen Sprüche und der edlen Gedanken eine große Menge.

Dasselbe gilt, in anderer Weise, aber in noch höherem Maße, von Jean Paul's Levana, an der er, der Schnellschreibende, nach seinem eigenen Geständnisse über 10,000 Tage gearbeitet hat. Es sind Ergüsse eines hochbegabten Geistes und eines fein fühlenden Herzens über Erziehung und Unterricht, zum Theil in der ihm eigenen humoristischen Manier geschrieben. Wie in alle Schriften dieses seltenen, originellen Mannes (man lese nur die klassische „Denkrede auf Jean Paul" von Börne!), muß man sich auch in die Levana hinein lesen. Ist dies einmal gelungen, so übt sie auf jede zartbesaitete Menschenseele einen

unwiderstehlichen Eindruck durch den unendlichen, in der That fast unerschöpflichen Reichthum der edelsten, wohlthuendsten Gedanken und durch den Frühlingshauch, der sich über das Ganze ausbreitet. Darum ist die Levana oft das Lieblingsbuch solcher Lehrer geworden, welche mit den reizenden Gaben des Humors und der Poesie begabt sind. Da deren Zahl klein ist, so wird sie auch unter den Lehrern immer nur ein kleines, aber auserlesenes Publicum zählen. An feinen Bemerkungen und psychologischem Tiefblick wird sie von keiner Schrift über Erziehung übertroffen. Darum ist sie für psychologische Studien eine wahre Fundgrube.

18. Versuche von M. v. Montaigne, nebst des Verfassers Leben. Aus dem Französischen. 3 Bände. Leipzig (Brockhaus), 1753 und 54. (4 Thlr.)

19. Emile ou de l'éducation par **Jean Jacques Rousseau.** Französisch und deutsch in verschiedenen Ausgaben zu haben. (Deutsche Ausgabe aus dem Französischen von Cramer. 4 Theile. Braunschweig, Schulbuchhandlung, 1792. 4 Thlr.)

Montaigne liefert uns in seinen drei Bänden geistvolle Bruchstücke über Erziehung, und Rousseau's Emil bedarf unseres Lobes nicht. Goethe nennt ihn das Natur-Evangelium der Erziehung. Er stellt kein System der Erziehung zur blinden Nachahmung auf, sondern eine ersonnene Geschichte, um dem Leser großartige Ansichten in lebendiger Anschauung vor die Seele zu führen und das Bedürfniß einer Umgestaltung der bis dahin gangbaren Erziehungsmethode auf überzeugende Weise darzuthun. Dieses Werk wird, trotz seiner Paradoxien, Abstractionen und Uebertreibungen, welche aber nur schwachen Geistern gefährlich werden können, zu allen Zeiten eine anziehende Lectüre für geistvolle Menschen bleiben. Es hat der neueren, wenn auch nicht der allerneuesten Erziehungsweise, namentlich Pestalozzi, den Weg gebahnt, dessen pädagogische Ideen zum Theil als die Frucht der von Rousseau ausgegangenen Erregung anzusehen sind. Auch hat er das auf die Anschaulichkeit in jedwedem Unterricht, auf die Verbannung des Pennalismus und Orbilismus und auf die Förderung des Realunterrichts hingerichtete Streben Basedow's, Campe's und Salzmann's eingeleitet und begründet. Rousseau ist darum auch zum Theil als der Vater des Philanthropinismus zu betrachten — derselbe, dessen Sarg die Inschrift ziert: Dem Manne der Natur und der Wahrheit, und über welchen Fichte spricht: „Friede seiner Asche und Segen seinem Andenken." — Ich kann es mir nicht versagen, zur Veranschaulichung dessen, was ich oben angedeutet, eine damit ganz übereinstimmende Ansicht aus einer vorzüglichen (unten auch zu nennenden) Schrift von Grube („das psychologische Studium des Volksschullehrers"), hier mitzutheilen. Nachdem er den Lehrern die Lectüre des Emil von Rousseau empfohlen und gezeigt hat, was für Schätze in diesem Werke verborgen liegen, geht er dazu über, die Wichtigkeit von Jean Paul's Levana auseinander zu setzen. Die betreffende schöne Stelle werde ich hier folgen lassen; sie ist ein Beleg für meine Ansicht.

„Jean Paul's Levana. Der Werth dieser originellen Erziehungsschrift ist schon genügend anerkannt, auch ihre Bedeutung für den Elementarlehrer (versteht sich für den geistig geweckten) wohl nirgend in Frage gestellt worden, und zu sehr anerkannt, um noch demonstrirt werden zu müssen. Für die psychologische Ausbeute ist das Werk unschätz-

bar; denn in wenigen dieser Art ist in die allgemeine Menschennatur, bis zu ihren Elementen herab, so klar hineingeleuchtet, ist die Kinderseele so sinnig und allseitig belauscht, sind so viele klare Saiten derselben berührt worden, so viele Hämmer zu ihrer richtigen Stimmung gegeben. Der Haupt-Irrthum des Emil und die schwache Seite desselben, nämlich die Verkennung der Seele im Geist, der Phantasie und des Gemüths in der Kindesnatur, ist hier nicht bloß vermieden, sondern auch so entschieden und kräftig auf die Darstellung dieses Theiles der Psyche hingewirkt worden, daß eben hierin die schönste Zierde der Levana beruht. Darum ist, zufolge unseres Grundsatzes, einen Gegenstand von zwei entgegengesetzten Seiten zu betrachten, den Gegensatz überall aufzusuchen, wo er sich nicht von selber darbietet, um durch denselben zum Bewußtsein der wahren Einheit des Objectes zu kommen, unser Rath dieser:

nicht den Emil allein, abgesondert, ohne Vergleichung zu lesen, sondern in Gesellschaft der Levana,

— dann hat es mit den Fehlern und Einseitigkeiten des ersteren nicht viel Noth. Dem Verfasser ist kein Buch bekannt, welches mit derselben Kraft des Genius und mit gleichem Glanze der Beredsamkeit (wenn auch in anderer Weise) die Irrthümer des Emil so gut widerlegte, ohne polemisch zu sein, das einen so durchgreifenden Gegensatz darböte, als die Levana. — Im Emil spricht eine antike Philosophennatur, der stoische Weise; in der Levana der moderne Dichter, der gemüthvolle Deutsche; dort der sittliche, hier der religiöse Mensch; — dort ist Klarheit der Anschauung, Schärfe des Verstandes, die intellectuelle Bildung überwiegend — hier Tiefe und Wärme des Gefühls, Beweglichkeit des Witzes, das Streben zum „Geistreichen" vorherrschend; dort wird mehr der praktisch die Außenwelt gestaltende, der handelnde Mensch, hier der theoretisch die Welt in sich verarbeitende Geist gefeiert; dort mehr das männliche Element in der Erziehung, hier mehr das weibliche betont. Wie Rousseau den Religionsunterricht nicht spät genug anfangen konnte, so Jean Paul nicht früh genug; und dieser hat in seiner Erziehungslehre das christliche „Lasset die Kindlein zu mir kommen" mit wahrhaft psychologischer Meisterschaft commentirt. Wenn im Emil auf die Individualität und ihre Berechtigung fast gar nicht Rücksicht genommen ist, so predigt die Levana die heiligste Achtung vor jeder Individualität, und beweist auch hierin ihren durchaus christlichen Geist.

Dem Kinde Jean Paul war das hohe Glück zu Theil geworden, von einer religiösen Mutter erzogen, durch die Wärme mütterlicher Zärtlichkeit und Liebe erquickt worden zu sein; dieser Wohlthat mußte der Knabe Rousseau entbehren. Jean Paul's Kinderzeit war sein Hauptleben — der unglückliche Rousseau konnte sich erst im Jünglingsalter als Mensch fühlen, nachdem die rauhe Hand des Schicksals den Schmelz und Duft von seiner Kinderzeit längst abgestreift hatte. Der Glanz der ersten Lebenszeit strahlte bei Jean Paul so hell, daß er dessen Jünglingsleben ganz überstrahlte, daß selbst der Mann noch fortdauernd von dem Feuer der Kinderjahre zehrte, und gewissermaßen immer Kind blieb. Darum thut der Elementarlehrer so wohl, bei ihm Psychologie zu studiren; durch ein Buch, wie die Levana wird er nicht bloß den kindlichen Sinn theoretisch würdigen und verstehen, sondern auch praktisch gewinnen lernen.

Die psychologischen Entwickelungen in der Levana werden von denkenden Elementarlehrern um so leichter verstanden und in Saft und Blut verwandelt werden können, als der Humor Jean Paul's, der in anderen, seinen eigentlich poetischen Schöpfungen oft in's Unklare, Verwickelte, Schwülstige ausschweift, hier äußerst wohlthätig wirkt, da er das Abstracte mit plastischer Anschaulichkeit vor das innere Auge des Lesers stellt, und durch den Contrast von Idee und Erscheinung Beides um so heller beleuchtet wird. Die Jean Paul'sche Behandlung ist der Pädagogik von großem Nutzen gewesen, indem sie gleich sehr der rohen Empirie, wie einer steifen Systemsucht entgegengearbeitet. Namentlich was Letztere betrifft, neigen sich die Elementarlehrer nur zu sehr zu derselben hin, und glauben in den allgemeinen Gedankenformen den Stein der Weisen zu haben; während es doch bloß hohle Formen sind, die erst durch den lebendigen Inhalt Bedeutung gewinnen. Die Levana wirkt darum auf die Lehrerköpfe so günstig, weil in diesen die Ideen meist wie in einzelnen Zellen abgesondert und abgeschlossen liegen. Da muß denn zuweilen so ein eigenthümlich launiger Geist kommen, der die Thüren öffnet, und das Isolirte durcheinander wirft, damit es Bekanntschaft und Freundschaft schließe."

20. De l'éducation morale de la jeunesse à l'aide des écoles normales primaires, par **M. Barrau.** Paris, chez Hachette, 1840.

Der Titel dieses Buches, eines von den vielen interessanten und lehrreichen Werken, die jährlich in Frankreich erscheinen, stehe hier. Es enthält treffliche Bemerkungen über die Bildung künftiger Lehrer.

21. Theorie der natürlichen und anziehenden Erziehung. Den Müttern gewidmet von **Victor Considerant.** Deutsch von **P. Str.** Nordhausen, 1847, Fürst. (260 S. 25 Sgr.)

Sollen die Lehrer auch solche Bücher lesen, wie das vorliegende? solche, alle unsere bestehenden Systeme und Einrichtungen vernichtende Kritiken? Ich sage unbedenklich ja, eben darum. Wer nur immer das Eine und Gleiche lies't, hört, sieht, treibt, weiß endlich gar nicht mehr, daß es auch anders sein könne, vielleicht sein solle. Um zu einem freien Urtheil über das, was man glaubt und weiß, zu gelangen, muß man das Gegentheil von dem erfahren, was man glaubt und weiß. Zu diesem Zwecke ist das vorliegende, populäre Buch vortrefflich, um so mehr, als die letzten Jahre unsere Blicke so häufig auf Frankreich und seine sittlichen Zustände hingelenkt haben. Die Tendenz des Buches geht von der humansten Gesinnung aus, und des Verfassers Absicht ist keine andere, als die, das ganze menschliche Dasein zu veredeln und umzugestalten. Dazu kommt, daß sich das Buch so leicht lies't wie eine Erzählung. Man übersehe es nicht!

Andeutung des Inhalts: Alle unsere Gesellschaftsformen sind subversiv (verkehrt), sie entsprechen nicht der socialen Bestimmung des Menschengeschlechts, sie haben die Vereinzelung zum Princip, die Association aber ist das Princip der harmonischen Gesellschaft. Es giebt eine prästabilirte sociale Ordnung, welche mit der Natur des Menschen übereinstimmt, für welche unsere Passionen gemacht sind, in welcher sie in allen Punkten harmoniren, und außer welcher sie nothwendig disharmoniren. Diese sociale Ordnung hat Fourier entdeckt. In

unseren Gemeinden herrscht die Vereinzelung, der Egoismus, in der societären Gemeinde der Geist der Association. Jeder hat Antheil an dem allgemeinen Ertrage nach Verhältniß seiner Arbeit, seines Talentes, seines Kapitals. Die Association hat mit dem Communismus nichts gemein.

Die Gesellschaft ist dem Individuum die ganze Erziehung schuldig. Herr Considerant kritisirt nun die herrschende Erziehungsweise, die öffentliche wie die Privaterziehung. Die Kritik ist vernichtend, und wenn er nicht in Allem Recht hat, so spricht er doch die wichtigsten Wahrheiten aus. Dann charakterisirt er die Erziehung in der societären Gemeinde; sie soll sein:

eine universelle, keine exceptionelle;
eine den Neigungen gemäße, keine willkürliche;
eine convergente, keine divergente;
eine active, keine passive;
eine allseitige, keine einseitige;
eine vollständige, keine theilweise;
eine entwickelnde, keine zwingende;

unter jenen Bedingungen ist sie eine einheitliche und anziehende.

Die Darstellung dieser Erziehung im Einzelnen steht im Buche; wir müssen darauf verweisen. Statt eines Auszuges im Ganzen wollen wir einige Einzelheiten notiren, sie characterisiren besser.

„Bis zum zehnten oder zwölften Jahre werden die Kinder den Priestern übergeben; sie werden von denselben bei der Vorbereitung zur ersten Communion zu einem blinden Glauben an das hingeführt, was sie ihnen zu sagen belieben*); sie tragen Scapuliere, Rosenkränze, Re-

---

*) Stellen wir neben dieses Urtheil vom Jahre 1847 eins vom Jahre 1787 (vor 60, jetzt vor 86 Jahren!) aus der Berliner Monatsschrift:

„Es ist unstreitig eine der größten Seltsamkeiten und wunderlichen Einrichtungen in unserm Staate, daß man das Erziehungswesen zu einer Sache und Angelegenheit der verschiedenen Religionsparteien macht. Denn einmal werden dadurch Geistliche zu Schulaufsehern gemacht, die, ohne etwas davon zu verstehen, die Schullehrer anstellen; zweitens erhalten unsere Schulen dadurch einen erbärmlichen theologischen Zuschnitt, und der Unterricht in den Religionsmeinungen jeder Secte macht eins der wesentlichen Stücke des Schulunterrichts aus. Die Schulen sollten gar nicht einer bestimmten Religionspartei angehören, sondern zur Erziehung und Bildung guter Bürger, nicht Lutheraner, Reformirten, Katholiken eingerichtet sein. Man sollte in den öffentlichen Schulen nichts als Natur- und Vernunftreligion lehren und alles Uebrige den Geistlichen der Partei überlassen."

NB. Dieses Urtheil rührt von den „Aufklärern" und „Educationsphilosophen" Nicolai und Biester her. Sie fügen hinzu, in Berlin sei man schon auf dem vorgezeichneten Wege, es werde nicht mehr Compendien-Theologie, sondern praktische Religion, die den Verstand aufkläre, das Herz erwärme und für das Leben brauchbar mache, gelehrt u. s. w. — Möge der Leser, dem hier Bedenken aufstoßen, den Aufsatz über den Religionsunterricht im zweiten Bande zu Rathe ziehen.

Noch ein Urtheil über denselben Gegenstand aus derselben Zeitschrift in demselben Jahre, herrührend von dem berühmten preußischen Minister von Zedlitz (10. Band S. 110): „Wer ist immer stark und glücklich genug, solchen sinnlosen Unterricht (in der Theologie, Polemik, ohne Moral — Haß und Verachtung gegen Andersdenkende einflößend) zu verschmerzen und den Schaden, den ihm die Schule that, zu verwinden?" Auch dieser Minister verlangt „ungekünstelten, populären, mit Vermeidung aller scholastischen Theologie auf das Praktische gehenden Unterricht in der Religion und christlichen Moral."

Und noch ein Urtheil aus derselben Zeitschrift vom Jahre 1786: „Sollte es nicht möglich sein, das Lächerliche des Vorzuges oder des Verdienstes, welches gewissen Lehrmeinungen zugeschrieben wird, klar aufzudecken? In Constantinopel

liquien, Holz vom „wahren Kreuz"; man füllt ihnen den Kopf mit Wundergeschichten, mit abgeschmackter Lectüre, mit Erzählungen über die Hölle und das Fegefeuer. Und warum? — — Es giebt Leute, die

---

glaubt man dies, in Moskau das, in Rom, Genf, Wittenberg ein Anderes, von Vater auf Sohn. Die Lehrer wissen auch wohl, worauf es ankommt, da sie so sehr empfehlen: die Kinder ja zeitig, ehe sie in die große Welt kommen und von anderen Meinungen hören, in ihrem väterlichen und mütterlichen Glauben zu befestigen. Diese Familienmeinung aber hatte man ihnen beigebracht und geläufig gemacht, ehe sie zu untersuchen fähig waren. Nun weiß man, wie sich eine Denkungsart, die früh geschöpft, stets wiederholt und geläufig gemacht worden ist, einprägt, zumal wenn sie durch die Furcht eingeschärft wird, daß es äußerst gefährlich sei, anders zu denken. Es sollte zwar einen vernünftigen Menschen eben dies etwas mißtrauisch machen gegen die Sache, wenn das Glauben anbefohlen und angenöthigt wird." —

Genannter v. Zedlitz war übrigens derselbe, welcher nach derselben Monatsschrift (1792 S. 554) „seit Langem den Gedanken nährte, welchen mehrere große Männer gedacht haben, das Schulwesen ganz von dem geistlichen Stande zu trennen." Das ist also eine alte Ketzerei. — Und genannter Biester ist derselbe, welcher 1796 die Zeitschrift mit den Worten schließen konnte: „Aufklärung und Moralität müssen immer das Losungswort aller Schriftsteller und aller Lehrer in Deutschland bleiben. Mit dem Bestreben danach hat die Berliner Monatsschrift angefangen, fortgedauert, ihren Schluß erreicht; nur mit diesem Streben hofft auch der Herausgeber seine Thätigkeit und sein Leben zu endigen." Aber — hilft nichts — er war ein „Aufklärer"! —

Noch folge hier das Urtheil eines Mannes aus der Schreckenszeit (Michel Lepelletier, Plan einer Nationalerziehung, vorgelesen im Convent 1793, deutsch von Thaulow 1848, S. 15): „Nach dem Princip, daß die Kindheit dazu bestimmt ist, den heilbringenden Eindruck der Gewöhnung zu empfangen, möchte ich, daß in diesem (frühen) Alter von Religion nicht gesprochen werde, gerade weil ich bei dem Menschen keine Religion der Gewohnheit liebe, wie das bis jetzt der Fall gewesen ist. Ich wünsche, daß während der ganzen Zeit des öffentlichen Unterrichts das Kind nur die Lehren der allgemeinen Moral empfange, nicht die eines besonderen Glaubens. Nach meinem Wunsche dürfte Letzteres erst mit dem zwölften Jahre geschehen, wenn das Kind übergegangen ist in die Gesellschaft. Mir scheint, daß ein Mensch nicht wählen darf, bevor er urtheilen kann."

„Aber bei der gegenwärtigen Verfassung des Geistes, besonders auf dem Lande, würdet Ihr vielleicht fürchten, Mißvergnügen und selbst Empörung in unschuldige und einfache Familien zu bringen, sobald die Eltern ihre Kinder bis zum zwölften Jahre ohne Ausübung des religiösen Cultus sähen. Ich stelle die Schwierigkeit dieses Umstandes Eurer Weisheit anheim; aber darauf bestehe ich jedenfalls, daß dieser Unterrichtsgegenstand, damit er nicht in die öffentliche Erziehung eindringe, den öffentlichen Lehrern nicht anvertraut, und daß es ihnen nur erlaubt werde (wenn Ihr diese Zustimmung für nothwendig haltet), gewisse Tage und zu gewissen Stunden die Kinder in den nächsten Tempel zu führen, um da diejenige Religion zu lernen und zu üben, zu welcher sie durch ihre Eltern bestimmt sind."

Thaulow macht dazu die Bemerkung: „Glaubt man denn wirklich, daß, wenn man ein Kind vom fünften bis zwölften Jahre in die Kirche schleppt, um den religiösen Cultus auszuüben, man dadurch etwas Anderes erreicht, als Nachtheile für das Kind?" —

„Vermöge unserer Vernunft schließen wir von der sinnlichen Erkenntniß auf einen übersinnlichen Grund, und auf diese Weise gelangen wir durch Betrachtung der Natur zur Erkenntniß Gottes. Die so entstandene natürliche Religion hat durchaus nicht den Charakter des Historischen, ist nicht als ein Ereigniß aufgetreten, leitet ihren Ursprung nicht von irgend etwas Einzelnem, von einer einzelnen Zeit und besonderen Persönlichkeit ab, sondern ist das Werk des Menschengeistes überhaupt, welcher, wie er seine Gedanken in äußerlichen Anordnungen ausprägt, in der Ordnung der unendlichen Natur das Wirken des unendlichen Geistes und somit diesen selbst erkennt. Sie ist keine vermittelte, an Einzelheiten geknüpfte, sondern eine unmittelbare, jedem Menschen als solchem zugängliche Erkenntniß. Nur, was wir auf diese Weise erkennen, hat für uns unmittelbare und volle Gewißheit, und zu einer solchen Erkenntniß sind wir als mit Vernunft begabte Wesen auch berufen."

Burdach (Blicke in's Leben, Leipzig 1848, S. 585.)

nicht erröthen, diese schmachvolle, grenzenlose Verkehrtheit eine heilige Bekehrung, den „Finger Gottes“ zu nennen.“

„Der Unterricht darf nur den zweiten Platz einnehmen, der erste gebührt der Arbeit aus Neigung.“

„Wie kommt es, daß die Lehrer in der sich ihrer Vollkommenheit rühmenden Civilisation den letzten Rang einnehmen; daß ein Wucherer, ein schädliches Geschöpf, die Einkünfte eines Fürsten hat, und daß das Amt eines Lehrers überall eine Sträflingsarbeit, eine niedrige Lohnarbeit ist? In unsern großen Städten, wie Lyon, Bordeaux, haben die Lehrer kaum so viel als die Schwefelholzhändler. Wie spaßhaft ist es, sie ihre immer vollkommener werdende Civilisation rühmen zu hören, daß man keine andere Gesellschaft entdecken könne, als eine solche, welche die Lehrer zum Bettelstabe verdammt!“

Ich wünsche nochmals, daß Lehrer, welche die Eigenschaften besitzen und die Zwecke billigen, die wir oben in einem der einleitenden Kapitel detaillirt haben, die vorliegende Schrift nicht übersehen und sie so lesen, wie nachgewiesenermaßen gelesen werden muß.

22. Pestalozzi's sämmtliche Werke. Gesichtet, vervollständigt und mit erläuternden Einleitungen versehen von L. W. Seyffarth, Rector und Hülfsprediger zu Luckenwalde. 16 Bände. Brandenburg a. H. 1869—72. A. Müller. Preis 10 Thlr.

Auf Pestalozzi ruht die ganze heutige Entwickelung der Pädagogik, seine ursprünglichen, schöpferischen Ideen haben eine vollständige Reform des Erziehungs- und Unterrichtswesens hervorgebracht. Diese Ideen haben einen bleibenden Werth, während seine praktischen Versuche eben nur Versuche waren, die, einen wie großen Fortschritt sie auch zu ihrer Zeit begründeten, jetzt aber von andern Ergebnissen überholt sind und deshalb nur noch einen relativen, historischen Werth haben. In den Schriften dieses durch die Liebe gewaltigen Geistes sind seine Ideen enthalten, meist mit allgemeiner Andeutung vom Einfluß derselben auf das praktische Leben. Was Pestalozzi durch seine persönliche Einwirkung bei seinen Lebzeiten erreichte, die Begeisterung für die hohe und heilige Aufgabe der Erziehung, das wirkt auch noch fort in dem theuern Vermächtniß seiner Schriften. Und dazu sollten vor allen die Volkslehrer diese Schriften studiren — studiren, denn mit einer oberflächlichen Leserei wird hier nichts erreicht. Was der Staatsrath Süvern an die jungen Männer schrieb, die der preußische Staat zu Pestalozzi nach Yverdon ihrer pädagogischen Ausbildung halber geschickt hatte, das gilt von der Idee Pestalozzi's in Bezug auf alle, welche an der Bildung und Veredlung des heranwachsenden Geschlechtes arbeiten: „Nicht das Mechanische der Methode sollen Sie dort erlernen. Das könnten Sie auch anderswo und lohnte der Kosten fürwahr nicht. Auch das soll nicht Ihr Höchstes sein, die äußere Schale derselben durchbrochen zu haben und in ihren Geist und innersten Kern gedrungen zu sein, bloß der Geschicklichkeit zum Unterricht halber. Nein, erwärmen sollen Sie sich an dem heiligen Feuer, das im Busen glüht des Mannes der Kraft und der Liebe, dessen erreichtes Werk noch immer unter dem geblieben ist, was er ursprünglich wollte, was, nach Allem zu urtheilen, die eigentliche Idee seines Lebens war, und wovon die Methode nur ein schwacher Niederschlag er-

scheint.“ Mit Pestalozzi können wir nicht mehr persönlich verkehren, aber geistig; wir können uns versenken in seine Ideen, können uns an ihnen erwärmen, können uns von ihm leiten lassen auf die Höhen der Menschheitsideale, um von ihnen aus das Land der Jugendbildung zu überschauen und neue Wege zu finden zur Erreichung der idealen Höhe. Vor allen sind den Lehrern zum Studium zu empfehlen: „Lienhard und Gertrud“, „wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ und die „Abendstunde eines Einsiedlers“.

„Lienhard und Gertrud“ ist ein mit tiefer psychologischer Wahrheit ausgeführtes Gemälde aus dem Leben eines schweizerischen Dorfes, dessen sittliche Verdorbenheit durch die Gewalt der Ideen der naturgemäßen Erziehung, die in der Mutter Gertrud personificirt auftreten, gehoben wird. Die feine und in den einzelnen Personen bis ins Kleinste treu durchgeführte Charakterzeichnung, der kühne Fortschritt der Fabel zur Verwickelung und zur Katastrophe, dramatische Behendigkeit und epische Ruhe in schöner Wechselwirkung, vor allem aber die Erhabenheit der das Ganze verklärenden sittlichen Ideen geben diesem Werke, namentlich in seinen beiden ersten Theilen einen klassischen Werth. Die spätere Fortsetzung des Werkes läßt die gewaltigen Erziehungsideen am Hofe Eingang finden, um von der höchsten Stelle aus über das Land Segen zu verbreiten. Diese Theile stehen dem ersten nach. Später arbeitete Pestalozzi das Ganze noch einmal um, verfiel aber in breite philosophisch-didaktische Darstellungen, so daß die letzte Ausgabe, die übrigens auch unvollständig geblieben ist, einen etwas ermüdenden Eindruck macht. Die neue Ausgabe Seyffarth's hat die breitesten Stellen und die Wiederholungen in die nachträglichen „Bemerkungen“ verwiesen und unter Heranziehung der ersten Ausgabe das Ganze in 5 Bänden vollständig hergestellt.

„Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ ist die wichtigste und tiefsinnigste seiner pädagogischen Schriften. Freilich, wo es sich um Anwendungsformen handelt, fällt die Schrift wieder in das Gebiet der Versuche, aber die darin enthaltenen Ideen sind ewig, weil sie wahr sind. Morf, der neueste Ausleger dieser tiefsinnigen Schrift sagt: „Das Buch ist und bleibt der Eckstein für den Volksunterricht; aber die Schätze, die es birgt, sind noch lange nicht praktisch verwerthet, und man kann die, welche es mit der Erziehung und dem Unterricht zu thun haben, nicht genug immer wieder auf dasselbe hinweisen.“

Die „Abendstunde eines Einsiedlers“ offenbart in kurzen, tiefsinnigen Aphorismen die ganze Erziehungsidee Pestalozzi's; sie ist für alle seine literarischen wie praktischen Werke Programm und Schlüssel zugleich. So kurz diese Schrift ist, so gewaltig ist ihr Inhalt; fast jeder Satz enthält das Thema zu einer eigenen Abhandlung.

Die übrigen Schriften des genialen Mannes streifen vielfach in das politische und sociale Gebiet über. Die frühere, bei Cotta 1819—1826 erschienene und von Joseph Schmid besorgte Ausgabe enthielt viele Schriften nicht, dagegen waren darin manche fremdartige Bestandtheile. Die neue Ausgabe hat diesem Uebelstande abgeholfen, mehr als der vierte Theil derselben wird von den Werken gebildet, die in der Cotta'schen Ausgabe ganz fehlten und von denen man schon viele verloren glaubte. Diesterweg sagt: „Die unmittelbare Praxis, die Anwendung in der Schule

wird durch Pestalozzi's Schriften nicht gefördert. Sonst aber ist meine Meinung die, daß man die Grundsätze der modernen Schulerziehung und des bildenden Unterrichts und ihre Entstehungsweise aus diesen Schriften selbst, als aus den Quellen, kennen zu lernen und zu schöpfen hat. Davon muß man sich weder durch die Breite der Darstellung, noch durch die unendlich häufigen Wiederholungen, noch durch vieles Fremdartige und jetzt nach einem halben Jahrhundert veraltete, noch durch die schlechte Ausführung und die Einmischung fremder Arbeiten der durch J. Schmid besorgten und mangelhaften Ausgabe des ganzen Werkes abhalten lassen. In allen Schriften, welche von Pestalozzi selbst herrühren, ja, in jeder seiner Abhandlungen herrscht eine solche Macht wahrhaft pädagogischen Geistes, daß der Leser unwillkürlich davon ergriffen und beseelt wird. Aus diesem Grunde kann ein Lehrer, welcher wirklich ein Elementarlehrer im schönsten Sinne des Wortes werden will und welcher mehr sucht als unmittelbar anzuwendende Kenntnisse und Fingerzeige, nichts Besseres thun, als die Pestalozzi'schen Schriften zu studiren. Denn studirt wollen sie sein."

Diesterweg beklagte es mit Recht tief, daß wir keine vollständige Biographie des herrlichen Mannes besäßen. Er erkennt zwar an, was Ramsauer in seiner Selbstbiographie von Pestalozzi sagt, tadelt ihn aber scharf, daß er Pestalozzi vorwirft, er sei kein positiver Christ gewesen. Nach den neuesten Forschungen erscheinen aber auch die wenigen andern Mittheilungen Ramsauers als werthlos, weil von einem ganz einseitigen und alles Verständnisses entbehrenden Standpunkte aus aufgefaßt. So besaßen wir außer einigen Erzählungen Hennings aus Pestalozzi's Leben bis zum Jahre 1846 allerdings noch keine Biographie Pestalozzi's. Die damalige Zeit der Herrschaft der Reaction, der politische und kirchliche Feudalismus waren einer solchen Biographie, wie überhaupt den Ideen Pestalozzi's nicht günstig, und nicht mit Unrecht fragt Diesterweg: „Oder fürchten seine Lebensgefährten jetzt noch den (feindseligen) Widerspruch seiner Gegner?" Es war damals die Zeit, wo die Verketzerung unserer bedeutendsten Männer, namentlich unserer Klassiker, in schönster Blüthe stand.

Diesterweg trat auch hier, ein Ritter sonder Furcht und Tadel, in die Schranken. Er hat übelen Lohn davon gehabt. Doch lassen wir ihn selbst reden!

„Das Jahr 1846, das Säcularjahr der Geburt Pestalozzi's, dieses unseres großen Schulreformators, und die Feier dieses großgesegneten Ereignisses, haben zur Erneuerung und Verbreitung der Pestalozzischen Bestrebungen und Ideen mächtig beigetragen. Zur dankbaren Erinnerung an seine unsterblichen Verdienste und zur Feier seines Namens ist in der Schweiz und in Deutschland eine Anzahl Anstalten entstanden, welche einen der Hauptzwecke seines Lebens und Strebens: Die Erziehung der verwahrlosten Kinder der unteren Stände zu fördern, die Bestimmung haben. Außerdem hat die Säcularfeier eine Anzahl von Schriften über Pestalozzi, sein Leben und seine Ideen, ins Leben gerufen, welche, nach meinem Bedünken, werth sind, nicht sofort der Vergessenheit anheim zu fallen, und von welchen ich hier, da sie dem Anfänger das Eindringen in den Geist Pestalozzi's erleichtern, einige namhaft machen will. Ich hoffe nicht, daß man es als einen Beweis der Eitelkeit ansehen wird, wenn ich mein Wirken in dieser Angelegenheit nicht ganz mit Still-

schweigen übergehe. Ich betrachte dieses Mitwirken als eine besondere Gunst des Schicksals, der mich zu freuen (obgleich die Zeitverhältnisse die rasche Entstehung der von uns projectirten deutschen Pestalozzi-Anstalt bis jetzt noch nicht begünstigt haben) ich noch stets Veranlassung genug gehabt habe.

1) Heinrich Pestalozzi. Ein Wort über ihn und seine unsterblichen Verdienste für die Kinder und deren Eltern zu dem ersten Säcularfeste seiner Geburt, von **A. D.**, einem seiner dankbaren Verehrer. 3. Aufl. Berlin 1845*). Enslin. (52 S. 6 Sgr.)
2) Die Feier des hundertsten Geburtstages H. Pestalozzi's in Berlin am 12. Januar 1845. Vorfeier des 100jährigen Jubiläums, von **Diesterweg, Kalisch** und **Maßmann.** Berlin 1845. Voß. (10 Sgr.)
3) Heinrich Pestalozzi. Rede bei der Männerfeier am 12. Januar 1846, von Diesterweg. Berlin. Enslin. (6 Sgr.)
4) Die Feier des Pestalozzi-Tages von deutschen Frauen. Vorträge und Reden von **Josephine Stadlin, Rosette Niederer, Tinette Homberg, Gertrud Flender, Ida Klug, Auguste Schmidt** und **Ad. Diesterweg.** (Berlin. Enslin. 97 S. 12 Sgr.)

Weitere Angaben von Schriften über Pestalozzi finden sich in der Seyffarth'schen Ausgabe der sämmtlichen Werke. Die früheren Biographieen sind größtentheils durch die neuesten Forschungen überholt und deshalb veraltet. Blochmann's Biographie Pestalozzi's erzählt die frühere Lebensperiode meist aus den eigenen Darstellungen Pestalozzi's. Dagegen bringt sie über das Leben in Yverdon manches Treffliche aus eigener Anschauung. Leider ist diese Biographie vom confessionalistischen Geiste der Zeit etwas angekränkelt; darum tadelt es auch Diesterweg mit Recht, daß Blochmann in Pestalozzi den echten, wahren Bibelglauben vermißt.

In derselben Richtung, aber nach schroffer in kirchlicher Beziehung, bewegt sich die Biographie, welche K. v. Raumer in seiner „Geschichte der Pädagogik" giebt, obwohl auch sie aus der Yverdoner Periode einen Bericht aus eigner Anschauung bringt. Diese Biographie hat nur geringen Werth.

Von Bedeutung für unsere Zeit sind nur

1) Pestalozzi. Von **J. C. Mörikofer** in dessen: „Die Schweizerische Literatur des achtzehnten Jahrhunderts". S. 401—458. Leipzig 1861. S. Hirzel. 2 Thlr. 20 Sgr.

   Diese Schrift bringt vieles Neue über Pestalozzi und aus seinem Leben, auch beurtheilt Mörikofer ihn allseitiger, als Raumer und Blochmann, sein Urtheil ist aber nicht ungetrübt durch politische und dogmatische Vorurtheile.
2) Zur Biographie Pestalozzi's. Ein Beitrag zur Geschichte der Volkserziehung. Von **H. Morf**, Seminardirector und Waisenvater in Winterthur. Erster Theil. Pestalozzi's Wirksamkeit bis in die Mitte des Burgdorfer Aufenthaltes. Zweite vermehrte Auflage. Winterthur. Bleuler-Hausherr & Co. 1868. XII und 344 S. 1 Thlr. 10 Sgr.

---

*) Man nahm damals das Jahr 1745 fälschlich als das Geburtsjahr Pestalozzi's an; das Kirchenbuch und andere Zeugnisse ergaben, daß es das Jahr 1746 war.

Ein epochemachendes Werk, welches, auf authentische Nachrichten und urkundliche Beweise gestützt, viele von den frühern Urtheilen umstößt und ein klares, ohne Vorurtheile entworfenes Charakterbild von dem gewaltigen Reformator, seinem Lieben und Leiden, seinen Erwartungen und seinen Enttäuschungen, seinen Versuchen und seinen ewig bleibenden Ideen entwirft. Hoffentlich ist es dem unermüdlichen Forscher und treuen Biographen recht bald vergönnt, das Werk in einem zweiten Theile zu vollenden.

3) Johann Heinrich Pestalozzi. Nach seinem Leben und aus seinen Schriften dargestellt. Von **L. W. Seyffarth**, Rector der Stadtschulen zu Luckenwalde. 3. Auflage. Leipzig 1873. Siegismund und Volkening. VIII und 211 S. Preis 15 Sgr.

In 36 Kapiteln wird das Lebensbild Pestalozzi's entrollt; die einwirkenden politischen und socialen Verhältnisse erfahren eine eingehende Berücksichtigung; wir lernen Pestalozzi nicht bloß als Reformator auf dem pädagogischen Gebiete kennen, wir sehen auch den Grund derselben in seinen politisch-socialen Erfahrungen und Anschauungen, wir bewundern die Erhabenheit der Ideen, aber auch seinen Glaubensmuth, mit dem er für diese Ideen eintrat und — unterging. Durch die Charakteristik und Analyse der einzelnen Schriften eignet sich dieses Werk auch zur Einführung in das Studium der Werke Pestalozzi's.

Diesterweg sagt am Schlusse dieses Artikels treffend: „Segen dem Andenken des außerordentlichen deutschen Mannes in der Schweiz! Er bestehe darin, daß wir mehr und mehr in seinen Geist eindringen, ihn, den Geist der wahren Pädagogik, auf uns einwirken lassen und ihn ausbreiten! Die Quellen, welche er eröffnet hat, sind noch in Menschenaltern nicht erschöpft, und Kalisch hat ein wahres Wort gesprochen, wenn er sagt, daß man bei jeder inneren Reorganisation der Volksschule bei Pestalozzi immer wieder ankommen wird."

23. Allgemeine Pädagogik von **Ed. Böhl**, Dr. der Theologie und der Philosophie, ordentlicher Professor in Wien. Wien, bei Braumüller 1872. 1 Thlr.

Dies rein theoretische Werk behandelt eine der wichtigsten Streitfragen, mit denen sich die pädagogische Literatur in den letzten Decennien beschäftigt hat. Die Grundgedanken, auf denen die Arbeit ruht, sind kurz gefaßt folgende:

1) Theologie und Philosophie haben beide ein Anrecht auf die Pädagogik; wollte eine derselben dieses Recht für sich ausschließlich in Anspruch nehmen, so wäre das ein Irrthum, eben so wie sie im Irrthum sind, wenn beide ihre wahren Grenzen verkennen.
2) Manche philosophische Richtungen wollen die Pädagogik nur auf Anthropologie, Psychologie und Moral gründen, die Theologie ganz bei Seite lassen; dieser Standpunkt ist ein einseitiger, da er nur die irdische Bestimmung des Menschen ins Auge faßt, seiner höchsten aber nicht gedenkt.
3) Die Theologie verfährt gleichfalls einseitig, wenn sie sich bestrebt, die Jugend nur für den Himmel zu erziehen, wenn sie meint, wahre Frömmigkeit, lebendigen Glauben beibringen, die Wieder-

geburt des Menschen herbeiführen zu können. Sie verspricht damit etwas, was sie nicht halten kann, wie dies besonders in Büchern geschieht, die unter dem Einfluß der orthodox-pietistischen Richtung entstanden sind.

Solche Einseitigkeit nach der einen, wie nach der anderen Richtung hin will der Verfasser vermeiden; er will Gott geben, was Gottes, dem Menschen, was des Menschen ist. Er will nicht „Natur und Gnade", d. h. „menschliche und göttliche Erziehung mit einander vermischen," sondern beide sorgfältig aus einander halten, um hierauf ihre gegenseitigen Beziehungen zu erforschen und darzulegen. Er nimmt demnach eine vermittelnde Stellung zwischen zwei extremen Richtungen ein und möchte, daß zwei gleich achtbare Gegner nach schwerem Kampfe mit einander Frieden schlössen, ein wohlgemeinter Wunsch, durch dessen Erfüllung manchem Erzieher ein schwerer Stein vom Herzen genommen würde, der Jugend aber, wie dem heranwachsenden Geschlecht ein reicher Segen erblühen könnte.

So sehr wir nun dem eben ausgesprochenen Wunsche auch beistimmen, so bezweifeln wir doch, daß das Buch die gestellte Aufgabe löse, da der Verfasser entschieden mehr wissenschaftlicher Theologe als praktischer Pädagoge ist. Gleichwohl wollen wir seine gute Meinung nicht verkennen, und der sorgfältig durchdachten Arbeit, die zwar in einer philosophischen, aber keinesweges schwer verständlichen Sprache geschrieben ist, den ihr gebührenden Platz nicht versagen. Denkende Lehrer, die bereits einen angemessenen Schatz von Erfahrungen gesammelt haben, und bemüht sind, über ihre Berufsthätigkeit zu immer größerer Klarheit zu kommen, werden die Schrift mit Nutzen lesen, wenn sie dieselbe auch nicht unmittelbar praktisch verwerthen können. Dagegen dürften Theologen, denen kirchliche Dogmatik und Christenthum identische Vorstellungen sind, die aber durch ihre besondere Lebensstellung sich veranlaßt sehen, auch der Pädagogik ihre Kräfte zu widmen, manche beherzigenswerthe Winke in dem Buche finden.

Wenn der Verfasser nun auch bemüht ist, den miteinander streitenden Parteien eine Brücke zu bauen, so wird der praktische Lehrer dieselbe nur zögernd betreten können. Denn augenscheinlich kennt der Verfasser die Schule und ihre Bestrebungen nicht aus eigner Anschauung, wenigstens nicht gründlich genug; sonst würde er ihren Werth und ihren bedeutenden Vorzug vor der Privaterziehung höher anschlagen. Daß ein Theologe, der zugleich praktischer Pädagog ist, die Sache anders, und nach unserm Ermessen richtiger erfassen muß, beweist die folgende Schrift:

24. Grundzüge der Erziehungslehre von Gustav Baur, Licenciaten und Professor der Theologie an der Universität Gießen. 2. Aufl. Gießen, bei Ricker. 1849. $1^1/_3$ Thlr.

Der Verfasser, welcher sieben Jahre lang das Amt eines praktischen Lehrers verwaltet, dann aber sich der akademischen Laufbahn gewidmet, um in einer höheren Sphäre seine Lehrthätigkeit fortzusetzen, nennt doch jene frühere Zeit die bildungsreichste Periode seines Lebens, ein Bekenntniß, für das jeder praktische Schulmann ihm dankbar sein wird. Was er erstrebt und geirrt, was er gelernt und erfahren, das will er in dem vorliegenden Buche, durch neue Studien gesichtet und vermehrt, Andern

zur Belehrung darbieten. Ist die Arbeit auch zunächst aus Vorlesungen über Pädagogik, die der Verfasser vor künftigen evangelischen Geistlichen gehalten, hervorgegangen und somit als Leitfaden für solche bestimmt, so verdient sie doch gleichzeitig, von praktischen Schulmännern um so ernstere Beachtung, als sie sich bereits längst des besten Rufes erfreut. Ein besonderer Vorzug besteht zunächst darin, daß sie nicht zu breit angelegt ist, sondern auf 345 Seiten eine gedrängte aber für den schnellen Ueberblick vollständig ausreichende Darstellung des Wesentlichsten giebt. Da die Anschauungen und Ansichten, welche der Verf. vorträgt, aus der Praxis hervorgegangen sind, so werden sie sich auch in der Berufsthätigkeit des Lehrers wieder verwerthen lassen.

In einer Einleitung, welche von der Erziehung im Allgemeinen handelt, bezeichnet der Verf. als Bestimmung des Menschen, daß er das göttliche Gesetz, welches sich in ihm ausspricht, und das in dem Leben der Menschheit walten soll, als organisches Glied des Ganzen zur Darstellung zu bringen suche. Das geistige Leben des Individuums in seinem Zusammenhange mit dem geistigen Leben der ganzen Menschheit auszubilden, muß demnach Zweck der Erziehung sein. Der Verf. verlangt also wie Diesterweg, den er, obwohl er nicht in allen Beziehungen mit ihm übereinstimmt, doch einen „berühmten Pädagogen der Gegenwart" nennt, Bildung des Individuums von Innen heraus, und hält also nur das Princip des Humanismus für berechtigt, jedoch so, daß derselbe den Realismus mit einschließt. — Was seiner Darstellung einen besonderen Reiz verleiht, ist, daß er überall die geschichtliche Entwickelung der einzelnen Phasen der Pädagogik mit einzuflechten versteht.

Der übrige Theil der Arbeit zerfällt in zwei Hauptabschnitte. In dem ersten derselben, der die Erziehungslehre behandelt, finden sich sehr beherzigenswerthe Ansichten, unter denen wir nur auf das, was der Verf. über Alter, Temperament, Geschlecht des Zöglings, über Belohnungen und Strafen sagt, besonders hinweisen wollen. Da er überall auch die Ansichten anderer namhafter Pädagogen citirt, so bietet sein Buch solchen Lesern, denen es an der Zeit zu umfangreichen Studien auf diesem Gebiete fehlt, besondere Vortheile. — Der zweite Abschnitt, der die Unterrichtslehre behandelt, gliedert sich in vier Unterabtheilungen: Unterrichtsgegenstände, Verschiedenheit der Schulen, Methode, Lehrer. Eine specielle Anweisung zur methodischen Behandlung der einzelnen Lehrfächer giebt der Verf. nicht, aber er entwickelt die allgemeinen Gesichtspunkte, aus denen die Thätigkeit des Lehrers hervorgehen muß, und ertheilt somit unerfahrenen Schulinspectoren bedeutsame Winke.

Daß der Verf. als Licenciat und Professor der Theologie ein Anschließen der Schule an die Kirche und an das christliche Princip verlangt, ist wohl selbstverständlich; auch kann er sich der geschichtlichen Thatsache nicht entziehen, daß die Kirche, zumal in Deutschland und in Absicht auf die Volksschule, als eigentliche Mutter der Schule erscheint. Den Schluß aber, daß die Tochter nun auch lebenslänglich unter speciellster Bevormundung der Mutter bleiben müsse, hält er für durchaus ungerechtfertigt. Da es den deutschen Schulmännern aber nicht einfallen kann, das Christenthum von dem heranwachsenden Geschlecht fern zu halten, so wird die vielfach begehrte Trennung der Schule von der Kirche nur in

einer Trennung der beiderseitigen Oberaufsicht und Verwaltung bestehen können. Der innigen Wechselbeziehung zwischen beiden Institutionen redet er dagegen das Wort und verlangt, daß beide belebend auf einander einwirken. Es sind schöne, versöhnende Worte, die der Verf. S. 307—309 spricht, zu denen jeder billig denkende Lehrer nur Ja und Amen sagen kann, und denen auch Diesterweg, trotz seines Verlangens nach confessionslosem Unterricht, seine Anerkennung nicht versagen würde.

Die ganze Schrift ist höchst belehrend und anregend, durch ein klar gegliedertes Inhaltsverzeichniß so eingerichtet, daß man sich leicht orientiren kann, und in ihrer Darstellung sich so bewährend, daß man überall einem einsichtsvollen Rathgeber begegnet. Sie befriedigt nicht nur in Beziehung auf das, was man sucht, sondern reizt auch zum Weiterlesen. Jeder der sie benutzt, wird gewiß mit hoher Achtung von dem Verfasser scheiden. L. R.

---

2. Schriften über das Ganze der Schulerziehung und des Schulunterrichts.

Einen der vorzüglichsten Plätze unter den deutschen Schriften über Pädagogik, Didaktik und Methodik nimmt immer noch ein:

25. Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichts-Lehre für Volksschullehrer von **B. D. Denzel**, Rector und Inspector des königl. würtembergischen Seminars zu Eßlingen rc. Erster und zweiter Theil. Dritte verbesserte Auflage. Stuttgart, bei Metzler, 1825 und 1826. (2 Thlr. $7\frac{1}{2}$ Sgr.)

Der erste Theil handelt von folgenden Hauptgegenständen: 1) von der Natur und Bestimmung des Menschen; 2) Grundlinien der Erziehungslehre. In diesem Abschnitt ist von den Arten der Erziehung, von der Verschiedenheit der Geschlechter, von Belohnungen und Bestrafungen, von dem Elementarunterricht, den Gegenständen und den Methoden die Rede. Eine der Hauptforderungen des Verf. ist harmonische Entwickelung und Bildung aller Kräfte des Zöglings, damit derselbe seine volle Bestimmung als Mensch erreiche; deshalb soll der Lehrer dem Entwickelungsgange der Natur folgen und die Entfaltung von Innen heraus durch die zweckmäßigsten Mittel zu befördern suchen.

Der zweite Theil handelt: 1) von dem Wesen, dem Geiste und dem Ziele der Volksschule; 2) von den Ansichten über die Grundverfassung der Volksschule — äußere Ordnung, disciplinarische Ordnung, Mittel zur Erhaltung derselben, Ordnung der Schule in Beziehung auf Zeit, Classifikation —; 3) von der Organisation des Schulunterrichts nach Gegenstand und Form — allgemeine Grundsätze, die Unterrichtsfächer, der Lehrplan (Cursus der Anschauung, Cursus der Uebung); 4) von dem Schulhalten.

Der dritte Theil dieses Werkes ist in vier Abtheilungen 1839 in zweiter Auflage erschienen, und L. Wrage hat einen Theil desselben mit vorzüglichem Geschick weiter ausgeführt: „Denzel's Entwurf des Anschauungsunterrichts in katechetischer Gedankenfolge ausgeführt. Mit einem Vorworte vom Prälaten Denzel. Erster Cursus, dritte Auflage, gr. 8. Altona 1846; zweiter Cursus, zweite Auflage, ebendas." 2 Thlr.

das Ganze. Der ganze dritte Theil gehört nicht hieher, weil er die methodische Anleitung für den Unterricht in den einzelnen Lehrfächern enthält. Grund und Ziel, Anfangs- und Endpunkt, kurz den Plan des ganzen Werkes, sammt den Mitteln zur Ausführung, legt der verehrungswürdige Verfasser in der Einleitung zur vierten Abtheilung des dritten Theiles, „Rechenschaft" überschrieben, dar.

Das Ganze verdient unbedingte Anerkennung und Hochachtung. Dieses ist auch das Urtheil des Publicums, wie die drei Auflagen der ersten Theile innerhalb zwanzig Jahren beweisen. Der Verfasser hat mit umsichtigster Prüfung geschrieben, was schon der Umstand beweist, daß der dritte Theil erst im Jahr 1836 vollendet wurde, da doch der erste (wenn wir nicht irren) schon 1816 erschien und es dem Verfasser weder an Gelegenheit zu Beobachtungen und Versuchen, noch an Anerkennung von Seiten des Publicums gefehlt hat. Derselbe hat überall ein eigenes Urtheil, wie es ihm Erfahrung und Nachdenken dictirt haben. In Betreff der Methode gehört er der Pestalozzi'schen Schule an, doch ohne die Einseitigkeit der Pestalozzianer vom Jahre 1809 bis etwa 1825, welche unbedingt Alles, was nicht von Burgdorf und Ifferten (Yverdun) ausgegangen war, unbesehen verwarfen und bespotteten. Freilich legt auch er auf die sogenannten reinen Uebungen noch einen zu hohen Werth. Ganz eigenthümlich ist ihm die Ansicht eines in jeder Klasse anzustellenden doppelten Cursus, eines Cursus der Anschauung und eines Cursus der Uebung. Die ganze Volksschule zerfällt nämlich nach seiner Einrichtung in vier Klassen und behält die Kinder vom sechsten bis zum vollendeten vierzehnten Jahre. Also verweilt jedes Kind zwei Jahre in jeder Klasse. Während nun die untere Abtheilung jeder Klasse den Cursus der Anschauung durchmacht, steht die obere in dem Cursus der Uebung. Dieses gilt von den drei unteren Klassen. Die obere umfaßt den Cursus der Anwendung für das Leben. Auf den unteren Stufen herrscht also überall der formale, auf der obersten der materiale Zweck vor. Diese Anordnung und Durchführung zeugt von hoher Besonnenheit und Consequenz. Mittelpunkt des ganzen Unterrichts ist bei Denzel die Religion, deren Wesen er aber mit Recht nicht in Worten und Formeln, sondern in der religiösen Richtung des Gemüths des Lehrers und des Schülers und in der auf das Gute gerichteten Willenskraft Beider sucht. So hält er wirklich die richtige Mitte zwischen den Extremen, an deren gegenüberstehenden Endpunkten Dinter und Zeller in Beuggen als die Anführer oder Koryphäen zu betrachten sind. Mehr nach jener Seite neigt Zerrenner, mehr nach dieser Harnisch. Dieses führt uns auf deren hieher gehörige Werke.

26. Grundsätze der Schul-Erziehung, oder Schulkunde und Unterrichtswissenschaft &c. von C. C. G. Zerrenner &c. Magdeburg, bei Heinrichshofen. Zweite Auflage, 1836. (2 Thlr.); ferner desselben Verfassers Methodenbuch für Volksschullehrer. Vierte Auflage ebendaselbst. (1¾ Thlr.)

27. Handbuch für das deutsche Volksschulwesen. Den Vorstehern, Aufsehern und Lehrern bei den Volksschulen gewidmet von Dr. Wilhelm Harnisch. Dritte, ganz umgearbeitete Auflage. Breslau 1839, bei Graß, Barth und Comp. (1⅙ Thlr.)

Der Inhalt des Zerrenner'schen Buches ist kurz dieser: Einleitung. 1) Erziehungslehre für Schullehrer; 2) Schulkunde; 3) Unterrichtslehre:

a) Didaktik, b) Methodik, allgemeine und besondere: vom Lese-, Schreib-, Rechen-, Sprach-, Raum-, Zeichen- und Gesangunterricht, von gemeinnützigen Kenntnissen, von Sprech- und unmittelbaren Denkübungen; endlich vom Unterricht in der Religion.

Harnisch behandelt den Stoff in folgenden Abschnitten: Erster Theil: Begründung: 1) der Mensch; 2) Erziehung; 3) Unterricht; 4) die Schule. — Zweiter Theil: Ausführung: 1) die Volksschule im Staat; 2) die Volksschule als Staat; 3) die Volksschule als Erziehungsanstalt; 4) die Volksschule als Unterrichtsanstalt; 5) die Volksschule in besonderen Gestaltungen.

Jedes dieser beiden Werke hat seine eigenthümlichen Vorzüge; beide haben auch ihre Mängel. Zerrenner's Schrift zeichnet sich durch Klarheit und Einfachheit, Harnisch's Schrift durch größere Tiefe und Eigenthümlichkeit aus. In jener fehlt mitunter die Schärfe des Begriffs, in dieser die Klarheit und Genauigkeit der Darstellung. Schwer wird es zum Beispiel, Zerrenner's Begriffe von Lehrform, Lehrmethode, Lehrweg rc. zu unterscheiden; die darüber aufgestellten Erklärungen laufen zum Theil in einander. Harnisch's beide ersten Abschnitte, welche vom Allgemeinen handeln, enthalten mancherlei gewagte, unbestimmte, unklare und schielende Urtheile. Manches muß selbst zu den Sonderbarkeiten, wo nicht zu dem Gesuchten, gerechnet werden; er steht in theologischer Beziehung entschieden auf orthodoxem Standpunkte. Dagegen sind die Abschnitte, welche von der Methode der einzelnen Unterrichtsgegenstände handeln, fast durchgängig vorzüglich zu nennen. Daraus folgt, daß beide Werke mit prüfendem Geiste studirt werden müssen. Ich bin zwar weit entfernt, unsern Volksschullehrern die Anmuthung zu stellen, sich über diese, um das Schulwesen hochverdienten Männer zu stellen; aber selbst gerechte Anerkennung von Verdiensten darf doch Keinen von dem Streben nach unbedingter Klarheit und Wahrheit abhalten. In Sachen des Schulwesens gilt keine Autorität unbedingt. Besonders der junge Mann, oder vielmehr Jeder, welcher nicht aus den Quellen geschöpft hat, sondern nur die Urtheile kennt, welche Andere über namhafte Schriftsteller fällen, hüte sich vor unbedingten, noch mehr vor absprechenden Urtheilen.

28. Erziehungslehre im Geiste des Christenthums. Ein Handbuch für Schullehrer und Schulpräparanden von **Joh. Bapt. Hergenröther** rc. Zweite verbesserte Aufl. Sulzbach, bei Seidel, 1830. (1 Thlr. 20 Sgr.)

Wie Graser, so war Hergenröther, ehemals Seminardirector in Würzburg, später Stadtpfarrer in Bamberg, Katholik. Beide gehörten zu den weitherzigen, entschieden freisinnigen Männern, wurden darum auch beide von den Männern der ultramontanen Reactionspartei auf's heftigste angefochten. Die Schrift von Hergenröther athmet einen vortrefflichen Geist, den Geist des lauteren, reinen Christenthums. Ihre Hauptkapitel sind diese: I. 1) Was ist die Erziehung und was soll sie leisten? 2) Welcher Mittel bedient sich die Erziehung? 3) Allgemeine Eigenschaften des Erziehers. II. 1) Bildung des Körpers. 2) Bildung des Geistes. 3) Bildung des Herzens. III. 1) Stoff und Form des Volks-Unterrichts. 2) Die Schule und der Schüler. 3) Der Schullehrer und seine Verhältnisse.

Zu den vorzüglich gelungenen Darstellungen rechnen wir besonders die Anleitung zum Zergliedern der Lesestücke. Empfehlenswerth ist die ganze Schrift, nicht bloß katholischen, sondern auch evangelischen Lehrern.

29. Handbuch für Schul- und Hauslehrer, oder Diejenigen, die es werden wollen. Vier Bände, zweite Auflage. Neustadt a. d. O., bei Wagner, 1820. Auch unter dem Titel: Kleine Reden an künftige Volksschullehrer vorzüglich zur Beförderung der Weisheit in Lehre und Leben. Ein Erbauungsbuch für nicht ganz ungebildete Schullehrer. (Von Dinter.) (2 Thlr. 20 Sgr.)

Der Name Dinter hat in der Geschichte der Pädagogik einen viel zu guten Klang, als daß Lehrer und Erzieher nicht wenigstens einige von seinen Schriften studiren sollten. Er hat das unbestreitbare Verdienst, die von Basedow und Pestalozzi aufgenommenen Ideen aus deren Privatinstituten in die Volksschule eingeführt zu haben. Daß er für Aufklärung und Schärfung des Verstandes thätig war, konnten ihm die orthodoxen Theologen nicht verzeihen; und daß er auf Mittheilung von Kenntnissen drang, welche den Menschen sittlich fördern, mußte den Vertheidigern der Erbsünde freilich werthlos erscheinen. Dafür aber ist obige Schrift voll Begeisterung für die ihm heilige Sache der Erziehung und des Unterrichts, eine Anweisung zur Lebensweisheit und ein Erbauungsbuch zugleich.

30. Die vorzüglichsten Regeln der Pädagogik, Methodik und Schulmeisterklugheit. Von Dinter. Siebente Auflage. Neustadt a. d. O., bei Wagner, 1829. (7½ Sgr.)

Dinter war bekanntlich ein Meister im Katechisiren, so daß er in dieser Kunst einen wirklichen Fortschritt begründen konnte. Besteht nun auch hierin nicht der ganze Werth des Unterrichtens, so ist doch die Geringschätzung, mit welcher die geschickte Handhabung der katechetischen Lehrform von orthodox-theologischer Seite betrachtet worden ist, in keiner Weise zu rechtfertigen. Selbstdenken, Selbsthandeln und ein gewisser Grad von Redefertigkeit sind jedenfalls Eigenschaften, die das Leben fast von Jedem, von dem Lehrer aber unbedingt verlangt. Die vorliegende Schrift giebt hierzu Anleitung; sie ist durchweg klar, bestimmt, alles Wesentliche enthaltend, praktisch. Vorzüglich zum Leitfaden beim dialektischen Unterricht der Seminaristen geeignet, aber auch zur Selbstbelehrung noch zu empfehlen.

31. Handbuch der Unterrichtskunst nach der bildenden Methode für Volksschullehrer, von Dr. H. Stephani, Kirchenrathe ꝛc. Erlangen, bei Palm, 1835. (1 Thlr.)

32. Handbuch der Erziehungskunst nach der bildenden Methode für Volksschullehrer, von Demselben. Ebendaselbst, 1836. (20 Sgr.)

Der Verfasser ist während seines ganzen Lebens auf dem Gebiete der Pädagogik sehr thätig gewesen, und seine Verdienste um dieselbe sind unleugbar mannigfaltig und groß. So gern man dies anerkennt, so ungern bemerkt man, daß er dieselben überschätzt. In der Vorrede zu der ersten der vorliegenden Schriften macht er Pestalozzi und Niemeyer gewissermaßen den Vorwurf, sie hätten theils unabsichtlich, theils absichtlich die Schuld getragen, daß „seine bildende Methode“ sich nicht weiter verbreitet habe. Und doch wird kein vorurtheilsfreier Kenner der Sache Anstand nehmen, den beiden Angefochtenen einen höheren Rang anzu-

weisen, als dem Verfasser, der mehr auf dem begriffmäßigen als anschaulichen Standpunkte steht, also, wie Zerrenner, mehr der Rochow'schen als der Pestalozzi'schen Schule angehört. — Nichtsdestoweniger haben die beiden vorliegenden Schriften ihren Werth. Mit überzeugenden Gründen bekämpft der Verfasser den Schlendrianismus und Mechanismus im Unterricht; ertheilt er eine Menge wichtiger Rathschläge und Winke; erwärmt er für Erziehungs- und Unterrichtsangelegenheiten. Die Darstellung ist überaus deutlich und bestimmt; aber man kann weder allen seinen Voraussetzungen in Betreff der Lebensverhältnisse, noch seinen Ansichten von der Menschennatur, noch seinen Mitteln unbedingt beistimmen. Dies gilt in höherem Grade von der Erziehungs-, als von der Unterrichtslehre. In Letzterer ist der Verfasser mehr auf seinem Gebiete. Um nur Eins anzudeuten, so wird doch wohl von allen andern Pädagogen (C. A. Zeller ausgenommen) die Selbstgesetzgebung der Schüler und die Handhabung der Schulpolizei durch sie selbst in einem von ihnen errichteten Friedensgerichte mit Recht verworfen. Beide Schriften setzten daher, wenn sie nicht zu mancherlei Verirrungen Veranlassung geben sollen, ein reifes Urtheil voraus*). Die erste handelt von der Unterrichtskunst, dem Unterrichtsstoffe und der „bildenden Methode", wie der Verfasser die seinige ausschließlich nennt, zuerst im Allgemeinen, dann im Besonderen, die zweite in ähnlicher Weise von Erziehungskunst, jene in zwölf, diese in sieben Vorlesungen an Volksschullehrer.

33. Leichtfaßliches Handbuch der Pädagogik für Lehrer, gebildete Eltern und Schulfreunde. Von J. Th. Scherr &c. Erster Band. Beobachtungen über den Entwicklungsgang des Menschenwesens, Mittheilungen aus der Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre. Zürich, bei Orell &c., 1839. (2 Thlr.) Zweiter Band. Der Unterricht in der Primarschule. Stufenmäßig geordneter, vollständiger Unterrichtsstoff für alle Lehrfächer und specielle, directe Lehrmethode. Zürich 1843 und 1844. (2 Thlr.)

Der Titel nennt die Hauptabtheilungen des Inhalts. In der ersten theilt der Verfasser eigene Beobachtungen und die Bekenntnisse seiner Seminaristen mit; in der zweiten Nachrichten über die alten Hebräer und Griechen bis zu Männern der Gegenwart herab. Die ausführlichsten Nachrichten giebt er über die Schweizer Cantone. In der dritten Abtheilung handelt er die allgemeinen Begriffe, die häusliche und die Schulerziehung, die allgemeine und besondere Methodik ab.

Es ist kein wissenschaftliches Werk, was auch schon der Titel besagt; aber es enthält einen Reichthum anregender Mittheilungen. In früheren Zeiten konnten solche Bücher gar nicht geschrieben werden. Sie charakterisiren die größere Lebendigkeit der Gegenwart. Gelehrten Fachmenschen und Systematikern gefallen sie nicht; desto mehr aber denen, welche in der Gegenwart leben. Es giebt nur zwei Arten lebendiger Wirksamkeit:

*) Stephani's höchstes Princip der Erziehung heißt: Behandle deinen Zögling als ein freies Wesen, welches seinen Willen stets nach den Vorschriften der Vernunft selbstthätig gebrauchen soll, wie es seine höchste Bestimmung erfordert! Ihm stellen wir dieses Princip entgegen: Behandle deinen Zögling als ein unfreies Wesen, das in frühen Jahren durch Beispiel, Sitte und Gewöhnung zum Rechten und Guten angeleitet, später mit Bewußtsein durch Unterricht zum selbständigen Denken und zur sittlichen Freiheit erzogen werden soll, und zwar weniger durch Unterricht und Belehrung, als durch Sitte und Beispiel.

die auf die Natur und die auf die Gesellschaft. Der Lehrer ist durch seinen Beruf auf letztere hingewiesen. Auf Etwas muß man doch wirken wollen. Nach Schillers „Resignation" bleibt dem Menschen nur die Wahl zwischen Genießen und Glauben, nach seinem „Ideal und Leben" nur die zwischen Sinnenglück und Seelenfrieden. Wir würden sagen: Zweierlei will der tüchtige Mensch: wirken und glücklich sein, was sich nicht nothwendig ausschließt. Man kann und soll durch Wirken das höchste Glück empfinden. Und wenn man auf Eines von beiden verzichten muß, so muß man das Glück fahren lassen. Auf's Wirken nach bester Ueberzeugung verzichtet der Mensch nur mit dem Untergang seines bessern Ich. Also — wenn es sein muß — entweder, oder! Gemeine Naturen halten den, dessen äußerer Glücksstern untergeht, für einen Phantasten oder einen Dummkopf; sie wissen sich unter allen Umständen oben zu erhalten, sie segeln heute mit dem servilen, morgen mit dem liberalen Winde, „sie sind gerichtet".

Der zweite Band führt dem Lehrer den Unterrichtsstoff, auf die verschiedenen Schuljahre vertheilt, in voller Ausführlichkeit vor, so daß der Lehrer in ihm Alles findet, was er braucht. Die Anwendung der übrigen Schulschriften des Verfassers wird dabei die besten Dienste leisten, obgleich sie nicht absolut nöthig ist. Die ganze Anleitung ist nicht nur sehr populär, sondern bekundet auch überall das praktische Geschick und den hellen Geist, den wir an dem Verfasser kennen und hochachten. Lehrer, welche in keinem Seminar, oder nach den Principien der Regulative gebildet sind, können durch diese Primarschule sofort auf die rechte Bahn gebracht werden.

34. Erfahrungen und Ansichten über Erziehung und Unterricht. Vom Regierungs- und Schulrathe v. Türk. Berlin 1838, bei Natorff. (280 Seiten. 1 Thlr. 10 Sgr.)

1) Die früheste Erziehung, von der ersten physischen bis zu der Bildung in den Kleinkinderschulen; 2) die in der zweiten Lebensperiode, vom siebenten bis vierzehnten Lebensjahre; 3) Erziehung der weiblichen Jugend; 4) Einrichtung der Armen-Freischulen; 5) Erziehung und Unterricht in der Periode vom vierzehnten bis zwanzigsten Jahre; 6) von öffentlichen und Privat-Erziehungsanstalten; 7) von der Bildung und den Verhältnissen der Lehrer an öffentlichen Schulen. Anhang: Mein Verhältniß zu Pestalozzi und sein Einfluß auf meine Lebensrichtung. Briefe von Pestalozzi.

Aus dieser Andeutung des Inhalts geht hervor, daß Herr v. Türk seine Ansichten über alle Hauptzweige der öffentlichen Erziehung und des Unterrichts ausspricht. Er war ein Veteran unter den Erziehern, aus der Pestalozzi'schen Schule hervorgegangen und dieser Richtung im Wesentlichen treu geblieben. Durch die Stiftung zweier Waisenhäuser hat er sein Andenken verewigt, und wegen seiner warmen Fürsorge auch für das äußere Wohl der Lehrer schlug ihm deren Herz entgegen. Das Wohl des Schulwesens hängt nicht zuoberst vom Administriren und Regieren ab. Wie „ohne Liebe kein Frühling wiederkehrt und kein Wesen Gott preiset", so erblüht auch der Schule ein neuer Frühling nur durch die Liebe zu ihr und die thätige Fürsorge für die Lehrer. Nur Männer wie v. Türk sind wirkliche Schul- und Lehrerfreunde. Der edle Mann starb 1846.

35. Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde. Herausgegeben von B. C. L. Natorp. Drei Bändchen. Essen, bei G. D. Bädeker, 1811—1815. (3 Thlr. 15 Sgr.)

Die Aufführung der nach unserem Ermessen praktisch-bedeutendsten Schriften würde eine Lücke haben, wenn wir des Natorp'schen Briefwechsels nicht erwähnen wollten. Der Name dieses mit Recht hochverehrten Mannes hat einen guten Klang. An der Spree wie an der Ems und in ganz Westfalen hat das Elementar-Schulwesen seinen Aufschwung und seine still-energische Entwickelung zum Theil seiner Liebe und Sachkenntniß zu verdanken. Unter den praktischen Lehrern und einsichtsvollen Schulinspectoren, welche die jetzige Gestaltung des Schulwesens herbeigeführt haben, gehört Natorp in die vorderste Reihe. Zu so tief eingreifender Wirkung hat die vorliegende Schrift, wovon der erste Band in der ersten Auflage im Jahr 1811 erschien, ungemein viel beigetragen.

36. Erfahrungen und Rathschläge aus dem Leben eines Schulfreundes. Zunächst für die Volksschullehrer des Regierungs-Bezirks Merseburg, in der Provinz Sachsen, zusammengestellt und denselben gewidmet von Ch. Weiß, Schulrath in Merseburg. Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. Erster Band, 1843. Zweiter Band, 1839. Dritter Band, Halle 1844. Vierter Band, 1845. Halle, bei Schwetschke. (Alle vier Bände 3 Thlr. 7½ Sgr.)

Nach des Verfassers Ansicht steht unser Schulwesen jetzt (1840) auf der Stufe der Mittelmäßigkeit und nicht höher. Das alte Herkommen, die dreihundertjährige Versteinerung ist zwar überwunden, aber noch fehlt viel an der Erreichung der rechten Höhe. Wir dürfen uns mit der Erreichung des gegenwärtigen Zustandes nicht für befriedigt erklären. „Unzufriedenheit ist das Glück des Weisen, aber Zufriedenheit die Strafe des Thoren." Der Verfasser giebt Winke und Rathschläge, wie wir weiter kommen. Er beschreibt darum eine Schule, wie sie sein soll, äußerlich und innerlich, und wie manche wirklich sind. Dann geht er zu den einzelnen Unterrichtsgegenständen über. Statt der grammatischen Zergliederung der Sätze empfiehlt er die logische, sachmäßige, die er Construiren der Sätze nennt. Der Verfasser hat Recht. — Nachher ertheilt er Rathschläge anderer Art, z. B.: „Benutze die dir selbst zu Gebote stehenden Mittel, ehe du fremde Hülfe in Anspruch nimmst, und auch dann laß die Hülfe des gesetzlichen Zwanges die letzte sein!" Dies sagt ein Regierungs-Schulrath. Hoffentlich sagen sich das die Lehrer auch selbst, denn: Selbst ist der Mann. Dann warnt der Verfasser vor der Theilnahme an dem Streben nach der sogenannten Emancipation des Schulstandes, welche er, nicht ganz richtig, mit dem Streben nach der Trennung der Schule von der Kirche identificirt. — Jede wahre Emancipation geht von innen heraus.

Der zweite Band dieser Erfahrungen bekundet ihren Verfasser als einen der ausgezeichnetsten, seltensten Kenner des Schulwesens. Auf jeder Seite erkennt man den forschenden, erfahrenen Denker. Nach Art derer, die aus der Schule Kant's hervorgegangen, zu welcher auch Herr Weiß sich bekennt, macht er Alles durchsichtig klar, und doch ist seine Welt- und Menschenanschauung nichts weniger, als abstract rationalistisch, d. h. im vulgären Sinne rein verständig und gemüthlos, und wer diese Merkmale in jenen Begriff hineinlegte, kann hier seines Irr-

thums gewahr werden. Herr Weiß legt es recht eigentlich auf die Gemüthsbildung an, nur nicht im gemeinen und oberflächlichem Sinne dieses so oft schnöde mißbrauchten Wortes, sondern nach der tieferen Erfassung des Wesens der menschlichen Natur. Der Herr Verfasser liebt psychologische Nachweisungen und Begründungen, er will durch sie den Lehrer befähigen, Erfahrungen zu machen. Dadurch will er ihn anleiten, den Schüler das Beobachten zu lehren, weil nur das Beobachtete begriffen werde. Trefflich ist außerdem die Nachweisung, wie der Lehrstoff erziehend wirke. Zu dem Ende bespricht er die Hauptgegenstände des Unterrichts der Volksschule und handelt zuletzt vom Lehrer.

Wie Goethe von Schiller in höchster Anerkennung sprach: „Das ist eine Natur", so kann und muß man von diesem zweiten Theile Weiß's sagen: Das ist eine Schrift, nämlich ein Werk, das von keinem seiner Art überragt wird, vielmehr alle überragt. Wer durch sie nicht zu richtigen Ansichten über das Wesen des Unterrichts und der Menschennatur gelangt, nicht zu besonnenem Thun: der lege das Schulscepter nieder. Es ist eine hervorragende Schrift; wer sie nicht kennt, eile herbei! Sie gewährt einen lang anhaltenden Labetrunk; sie ist ein Urquell.

Einige durchzudenkende Sätze: 1) „Der Schulunterricht ist eine der Vernunft gemäße Anleitung und Gewöhnung zu einem durch geordnete Selbstthätigkeit selbständigen Erkennen." Aus der Praxis heraus möchte man zu meinen versucht werden: Unterrichten heißt vorsagen — Unterrichten heißt auswendig-lernen-lassen — Unterrichten heißt: zum Nachsprechen unverständlicher Sätze anleiten — Unterrichten heißt: mechanisch abrichten — Unterrichten heißt: dumm machen und um den Gebrauch der Sinne bringen u. s. w. — 2) „Der Unterricht muß zunächst auf Gemüthsbildung des Zöglings, als sein wesentlichstes Ziel, hingerichtet sein." Dies ist nach Weiß das einzige Grundprincip für den gesammten Volksschulunterricht. Es ist ein psychologisch-formaler Ausdruck. Welches ist sein psychologischer Gehalt? „Der Unterricht muß, behufs der Gemüthsbildung, überall nur beobachten lehren und nur Beobachtetes begreifen." 3) „Der Unterricht kann nur dann mit Recht erziehend heißen, wenn er als solcher, durch die Belehrung selbst und ohne etwas Anderes zu thun als zu belehren, den Sinn für das Rechte und Gute und den Trieb danach zu erregen weiß, so daß der Schüler in dem Maße zugleich besser wird, in welchem er mehr lernt."

Diese inhaltsvollen Sätze sollen nur den Hunger nach der trefflichen Geistesnahrung reizen. Denn kein anderes elementares Werk enthält eine so tiefe psychologische Begründung, kein anderes weiset so die sittliche Seite des Unterrichts nach. Herr Weiß macht den Lehrer zum psychischen Beobachter, zum denkenden Künstler. Er führt ihm den psychischen Proceß vom Empfinden zum Anschauen und Beobachten durch die Aufmerksamkeit, vom Anschauen durch's Reflectiren zum Vorstellen, vom Vorstellen durch's Abstrahiren zum Denken vor. Genug, es ist eine Meisterschaft, durch welche die, welche meinen, der Elementarunterricht bedürfe keiner psychologischen Begründung, und für Elementarlehrer sei triviales Geschwätz das Beste, eines Besseren belehrt werden können. Zu ihrer eigenen und zu unser Aller Schande wagen es jetzt noch Schulleiter und Schulinspectoren u. s. w., öffentlich zu behaupten, der Elemen-

tarunterricht bedürfe keines Studiums und sei desselben nicht werth. Solchen wollen wir unseren Weiß vorhalten.

Die inzwischen erschienenen beiden letzten Bände sind, wie man leicht schließen kann, werthvolle Schriften, aber sie stehen den beiden ersten nach. Der dritte behandelt sehr umständlich (405 Seiten) das dritte und fünfte Hauptstück des Luther'schen Katechismus mit wörtlich beigefügten Katechesen, in welchen der Verfasser Dinter's unübertroffene Virtuosität nicht erreicht; der vierte handelt von der Beschränkung des Unterrichts in der Volksschule im Allgemeinen und von der Behandlung des Sprachunterrichts im Besonderen. Ueberall bleibt der Verfasser seinem Dringen auf intensiven Unterricht, auf Bildung des innern Menschen auf der Basis der Gemüthsbildung treu.

37. Die Pädagogik der Volksschule und des Hauses in Aphorismen von Dr. L. Kellner. 9. Aufl. Essen, bei Bädeker. 1873. (18 Sgr.)

Goethe sagt einmal: „Greift nur hinein ins volle Menschenleben, wo ihr es packt, da ist's interessant." Das ist hier auf einem besonderen Gebiete geschehen. Der Verfasser hat nämlich ins volle Lehrerleben hineingegriffen, und was er dort gefunden, das giebt er uns in der Gestalt von Aphorismen wieder. Das Büchlein (176 Seiten) giebt also kein System, sondern es theilt dem Leser einzelne, durch besondere Gelegenheiten hervorgerufene Beobachtungen, Erfahrungen, Mahnungen und Rathschläge mit, die man als eben so viele Regungen eines edlen und wohlwollenden Gemüths betrachten darf. Der Lehrer kann in seinen Freistunden nicht immer studiren. Es kommen ihm auch Momente, in denen er sich nach Geistesstärkung und Erquickung sehnt, die er aber seinem Amte zu Gute kommen lassen möchte. In solchen Fällen greife er nach diesem Buche. Angehende Lehrer werden dadurch für ihren Beruf gewonnen und erwärmt werden; geförderte werden die gemachten Erfahrungen bestätigt und in ebenso schlichter als innerlich erhebender Weise ausgesprochen finden. Der ganze Inhalt vertheilt sich auf 172 kleine Abschnitte ohne Ueberschriften. Man kann also überall hineingreifen und wird sich in der Regel durch irgend einen Fund überrascht, mindestens aber angeregt fühlen. Sucht man übrigens etwas für eine besondere Stimmung, so kommt ein alphabetisch geordnetes Inhaltsverzeichniß dem Verlangen in freundlichster Weise entgegen. L. R.

38. Pädagogische Mittheilungen aus den Gebieten der Schule und des Lebens; mit besonderer Rücksicht auf die Fortbildung der Volksschullehrer in den Conferenzen, herausgegeben von Dr. Kellner. 2 Bdch. 3. Aufl. Essen, bei Bädeker. 1868. (1 Thlr. 10 Sgr.)

War die vorige Schrift darauf berechnet, kürzere Momente in den Mußestunden des Lehrerlebens mit anregenden Gedanken auszufüllen, so sind diese beiden Bändchen (260 und 167 Seiten) als weitere Ausführung manches Einzelnen zu betrachten, das dort nur aphoristisch angedeutet wurde. Liebe zu dem Berufe zu erwecken und mit den Mitteln und Wegen zu berufsmäßiger Fortbildung bekannt zu machen, das ist der Hauptzweck des Verfassers. Als entschiedener Gegner hohler Theorien richtet er seinen Blick vorzugsweise auf das Praktische und schließt sich deshalb überall an das Leben an. Da es ihm aber weniger darum zu thun ist, zu belehren, sondern da er eigentlich mehr ermuntern und

anspornen will, so wendet er sich vorzugsweise an das Gemüth als die Vermittlerin zwischen der Intelligenz und dem Willen, und sucht auch auf den Lehrer dahin zu wirken, sich bei seinen Schülern die Pflege des Gemüths angelegen sein zu lassen. — Wie der Verfasser ein aufrichtiger Freund der Lehrer und der Kinder ist, so ist auch seine Schrift von wirklicher Liebe zu dem Lehramte und der Jugend eingegeben. Besonders angehenden Lehrern, die noch mit mancher Drangsal zu kämpfen haben und in ihrem Streben nach Weiterbildung so leicht auf Irrwege gerathen, ist das Werk zu empfehlen. Es wird sich ihnen als Führer zu einem glücklichen Berufsleben bewähren. L. R.

39. Methodenbuch für Volksschullehrer von C. C. G. Zerrenner &c. Fünfte, sehr vermehrte und verbesserte Auflage. Magdeburg, bei W. Heinrichshofen, 1839. (1 Thlr. 22½ Sgr.)

Das Buch enthält nach einer allgemeinen Einleitung über Erziehung, Unterricht, Methode &c., über die Lehrgänge, Lehrformen, den Lehrton und den Lehrapparat eine specielle Anweisung, wie die einzelnen Unterrichtsgegenstände der Volksschule: Lesen, Verstandes- und Denkübungen, Schreiben, Rechtschreiben, eigener Gedankenausdruck, deutsche Sprachlehre, Rechenkunst, Religionsunterricht, Formenlehre und Zeichnen, gemeinnützige Kenntnisse, Gesangunterricht betrieben werden sollen. Die Literatur ist überall, meist so ausführlich, mitgetheilt, daß die Auswahl sehr schwer werden wird, und der Anhang liefert noch ein „Verzeichniß einer kleinen Handbibliothek für das Volksschulwesen". Die Darstellung ist außerordentlich populär, zum Theil auf Kosten der Gründlichkeit und der Schärfe der Begriffe. Wenn auch, wie zu erwarten, nicht alle Kapitel von gleichem Werthe sind, so kann das Buch doch immer noch mit großem Nutzen studirt werden. Freilich steht nicht zu erwarten, daß ein Lehrer, der sich in den Besitz dieses Methodenbuches gesetzt hat, aller ausführlicheren Leitfäden wird entbehren können. In dieser Beziehung liefert dasselbe in einer Hinsicht zu wenig, in anderer zu viel. Für eine übersichtliche Darstellung des Allgemeinen ist es zu ausführlich und zu breit, und für einen speciellen Leitfaden ist es zu kurz. Er läßt daher sowohl in der einen, wie in der andern Hinsicht unbefriedigt.

40. Anweisung zu einem zweckmäßigen Schulunterricht im Hochstift Münster, von B. A. Overberg. Siebente Auflage. Münster, bei Aschendorf, 1835. (27½ Sgr.)

Der Name Overberg hat einen guten Klang. Als Geistlicher, Schulinspector und pädagogischer Schriftsteller hat er sich in Deutschland, besonders in Westfalen, große Verdienste erworben. Die eben genannte Schrift ist die vorzüglichste unter seinen pädagogischen. Sie erschien 1793 zum ersten Male, und ist noch ein Kernbuch für Schullehrer, besonders katholische. Sie verbreitet sich über alle Verhältnisse und Beziehungen, in denen die Schullehrer stehen. Wenn sie auch in methodischer Hinsicht nicht alle Anforderungen befriedigt und mit den Fortschritten der Neuzeit nicht Schritt hält: so zeichnet sie sich doch durch die Grundsätze wahrer Humanität und christlicher Gesinnung, durch eindringliche, erwärmende Liebe zu den Kindern und durch echt populäre Darstellung aus; Vorzüge, die ihr noch immer in Bibliotheken für Schullehrer einen Ehrenplatz sichern. — Graser, Hergenröther, Overberg (mit

Fürstenberg, siehe: Franz v. Fürstenberg. Dessen Leben und Wirken, nebst seinen Schriften über Erziehung und Unterricht. Von Dr. W. Esser, Professor in Münster. Münster 1842, Coppenrath" — 1 Thlr. 15 Sgr.), Sailer, v. Wessenberg, Demeter und Weiller *), dem äußeren Bekenntniß nach Katholiken, dem Geiste nach wahre Jünger Jesu, echte Christen. Ihnen gegenüber verschwinden die äußeren, trennenden Unterschiede; der Sinn für das Hohe, Ideale einet und verbindet.

41. Die Elementarbildung des Volkes in ihrer fortschreitenden Ausdehnung und Entwickelung. Von J. H. v. Wessenberg. Neue, ganz umgearbeitete und doppelt vermehrte Auflage. Constanz, bei Glückher, 1835. (1 Thlr. 22½ Sgr.)

„Alles für's Volk, für die Nation," ist von jeher das Losungswort aller Philantropen gewesen, sie mögen auf Thronen oder Rednerstühlen, in Palästen oder in Dachstuben gesessen, gedacht und gesprochen haben. In der Bildung des Volkes, seiner wahrhaften Aufklärung, sowohl in intellectueller und wissenschaftlicher, als in sittlich-religiöser und praktischer Beziehung, haben die Weisen aller Zeiten die Basis alles bleibenden Glückes auf Erden erblickt. Die Finsterlinge und einseitig Bevorrechteten aller Art schauten dagegen von jeher mit offenem oder geheimem Ingrimm auf die Fortschritte der Cultur der Masse, und suchten ihre hemmenden Bestrebungen oder ihre Gleichgültigkeit durch allerhand Gründe zu beschönigen. Neigung zum Ungehorsam gegen Gesetz und Recht, Anarchie und Aufruhr, religioser und politischer Fanatismus oder das Gegentheil, der Indifferentismus, und andere Dämonen des Menschengeschlechts sollten die bittere Frucht der Volksaufklärung sein. Darum müsse man dem Volke den Unterricht vorenthalten, oder ihn auf ein Minimum beschränken, nirgends wenigstens die Denkkraft entfesseln. So dachten die durch Gesetz, Recht und Besitz bevorrechteten Stände aller Nationen, so die hierarchisch gesinnten Priester aller Confessionen.

Zu dieser schändlichen und entehrenden Denkart wagt sich aber heut zu Tage kein Mensch mehr offen zu bekennen. Die Umtriebe gegen den Fortschritt, wo sie noch vorkommen, werden wenigstens im Geheimen gemacht. Seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts ist die Volkscultur mit Riesenschritten vorwärts gegangen. Der alte Aberglaube ist in den cultivirtesten Ländern Europa's besiegt, und fast überall hat das Volksschulwesen einen mächtigen Aufschwung erlebt. Wir sind noch nicht am Ziele; aber wir sind auf dem Wege zu demselben, und wenn selbst wir in Deutschland, dessen Volksschulwesen zu den ersten der Welt gehört, es nach Weiß erst zur Mittelmäßigkeit gebracht haben, so erblickt man doch fast allenthalben Spuren oder Beweise des Fortschritts. Es ist ein reizendes Schauspiel, in dieser Beziehung die Erde zu überblicken, wenn es auch nirgends an Schatten fehlt. Der edle v. Wessenberg, dieser von wahrer Humanität durchdrungene Kirchenfürst, gewährt uns in dem vorliegenden Buche dieses Schauspiel, das sich, indem er nach allgemeinen Betrachtungen über Volksbildung u. s. w. uns alle Länder der Erde vorführt, allmälig

*) Dessen „Versuch eines Lehrgebäudes der Erziehungskunde, zwei Bände, München 1802 (1 Thlr. 22½ Sgr.)" verdient noch jetzt, besonders von Solchen, welche sich um die Geschichte der Methodologie bekümmern, berücksichtigt zu werden. Das Werk ist nach Kant'schen Grundsätzen gearbeitet.

zu einem Panorama vollendet. Wer sie noch nicht hat, der gewinnt hier diese Ueberzeugungen: der Menschen Würde und wahres Wohl ist von ihrer Bildung wesentlich abhängig. In ihr ist die sittlich-religiöse der wichtigste Theil. Ohne diesen Kern und Mittelpunkt bringt eine gesteigerte Intelligenz und äußerlich blühendes Leben nur Verderben. Unwissenheit, Rohheit, Irrthum, Aberglaube bedrohen Freiheit und Eigenthum, Wissenschaft und Kunst, Kirche und Staat und alle Heiligthümer der Menschheit. Wo Wahrheit und Gerechtigkeit herrschen, da liebt man Licht und Bildung. Nur Unrecht, Betrug, Egoismus, Herrschsucht haben das Licht zu scheuen. Wer vor der Untersuchung der Lehre, die er vorträgt, vor der Prüfung der Rechte, die er geltend macht, warnt und die freie Forschung fürchtet, spricht seiner Sache selbst das Urtheil. Die Wahrheit liebt das Licht. — Wahre Bildung erhöht das Gefühl für Ordnung, Recht, Gesittung und Sittlichkeit und macht reif für das höchste Gut jeder Nation, die Freiheit. Der rohe Mensch dagegen muß durch Furcht vor Zuchthäusern, Henkerbeilen und Kanonen (ultima ratio regum) im Zaume gehalten werden. Dummheit und Bosheit sind eng verbundene Geschwister. Wer es daher mit dem Volke, dem er angehört, mit der Menschheit wohl meint, freut sich über jede Art des Fortschritts der Cultur und trägt, so weit es an ihm ist, in seinem kleineren oder größeren Kreise bei zur Erhöhung derselben. Wer ist, fragt Wessenberg in dem Schlußcapitel, der größere Wohlthäter seines Geschlechts: der Lehrer, der die Menschen bildet, oder der Kriegsheld, der Menschen würgt; der Denker, der das Gebiet der ewigen Wahrheit, oder der Eroberer, der die Grenzen eines hinfälligen Reiches erweitert; der Weise, der eine verborgene Wahrheit entdeckt oder einer verkannten Eingang verschafft, oder der Abenteurer, der über unbeschiffte Meere friedliche Völker aufsucht, um sie der Habsucht seines Mutterlandes zinsbar zu machen? Um die Antwort ist wohl Niemand verlegen.

42. Die Praxis der Volksschule, ein Wegweiser ꝛc. für Volksschullehrer und für Solche, die es werden wollen von C. Kehr, Seminardirector zu Gotha. 5. Aufl. Gotha, bei Thienemann. 1872. (1 Thlr. 5 Sgr.)

Für angehende Volksschullehrer, die nur über wenig Mittel verfügen können, und denen es überdies zu empfehlen ist, sich vorläufig in einem Kreise von mäßigem Umfange heimisch zu machen, ist diese Schrift ein schätzbarer Wegweiser, da sie sich auf das Wichtigste aus der Schuldisciplin, der Didaktik und der Methodik beschränkt. Von dem Grundsatze ausgehend, daß die unmittelbare Anschauung auch für die Bildung des jugendlichen Lehrers von hoher Bedeutung ist, giebt der Verf. eine ausführliche Beschreibung seiner Seminarschule, ihrer äußeren Organisation, wie ihrem ganzen inneren Triebwerk nach, und zeigt somit an einem individuellen Beispiel, wie die Seminaristen in die Praxis eingeführt werden. Somit wächst dem Lehrer, der, statt erst durch Schaden klug zu werden, sich lieber eines solchen Rathgebers bedient, die Theorie unmittelbar aus der Praxis hervor. Weiteres zum Lobe der mit großer Umsicht abgefaßten Arbeit zu sagen, halten wir für überflüssig und bemerken nur noch, daß sie bereits ins Ungarische, Serbische, Holländische und Schwedische übersetzt ist, und eine Uebertragung ins Italienische nächstens zu erwarten steht. L. R.

43. Volksschulkunde. Ein Hand- und Hülfsbuch für katholische Seminare, Lehrer und Schulaufseher, von Dr. Kellner. 6. Auflage. Essen, bei Bädeker. 1868. (1 Thlr.)

Auch eine Schulkunde (ein Ausdruck, dessen sich zuerst Natorp in seinem Briefwechsel zwischen Schullehrern bediente) soll ein Wegweiser sein. An Bücher dieser Art macht man heutzutage bedeutende Anforderungen. Sie sollen dem Lehrer nicht bloß den richtigen Weg in Betreff der Erziehung und des Unterrichts zeigen, sondern sie sollen auch ein Ausfluß des Charakters ihres Verfassers sein und somit auf Gesinnung und Willen der Lehrer einwirken. Das nun thut die Schrift, die der Verf. indeß von seinem confessionellen Standpunkte aus für katholische Schulen und deren Lehrer bestimmt hat, und die also besonders als Hülfsbuch bei dem Unterrichte der Zöglinge katholischer Seminarien benutzt werden soll. Diesem Zwecke gemäß beschäftigt er sich natürlich auch mit der Methode des Unterrichts, die er aber absichtlich nur in allgemeinen Umrissen charakterisirt, um dem Lehrer die unumgänglich nöthige freie Bewegung nicht zu verkümmern. Nur auf Einheit in den Zielen und den Grundsätzen kommt es ihm an; die Ausführung bis in die kleinsten Einzelheiten will er den verschiedenen abgestuften Lehrgängen überlassen, die ja doch stets den jedesmaligen Bedürfnissen angepaßt werden müssen. Das Buch (23 Bogen) zerfällt in acht Hauptabschnitte: 1) Der Mensch nach seinem Wesen und seiner Bestimmung, 2) das Kind und dessen Eigenthümlichkeiten, 3) die Erziehungsfactoren, 4) Zweck der Volksschule, 5) die Schule als Erziehungsanstalt, 6) die Schule als Lehranstalt, 7) die Persönlichkeit des Lehrers, 8) Bild einer guten Schule.

Da der Verfasser auf dem orthodoxen Standpunkte seiner Kirche steht und die Jugend auch nur für diese Kirche erzogen wissen will, so wird nur der ihm vollständig beistimmen können, der seinen Standpunkt theilt. Indessen ist er billig genug, auch die Ansichten Anderer mitzutheilen, die den Leser, obwohl die Schrift sie bekämpft, immerhin zum Prüfen auffordern. Außerdem ist nicht zu verkennen, daß er da, wo er sich auf dem praktischen Gebiete bewegt, nicht nur Wahrheiten verkündet, die seinen specifisch-confessionellen Standpunkt vollständig vergessen lassen, sondern auch in einem Tone der Darstellung sich bewegt, der ihn auch anders Denkenden als eine versöhnliche und wohlmeinende Natur erscheinen läßt. L. R.

---

3. Schriften über Schuldisciplin.

44. Grundsätze der Schuldisciplin ꝛc. von C. C. G. Zerrenner. Magdeburg, bei Heinrichshofen, 1826. (1 Thlr. 10 Sgr.)

Diese Schrift enthält die bekanntesten, durch die Erfahrung bewährten, von den Pädagogen der heutigen Zeit als richtig anerkannten allgemeinen und besonderen Regeln der Schulerziehung. Wie alle Zerrenner'schen Schriften, zeichnet sie sich durch anziehende Klarheit aus, die Alles deutlich und durchsichtig macht, was der Verfasser sagen will. Größere Consequenz und Schärfe der Begriffe bleibt aber auch hier, wie überall, zu wünschen übrig. Namentlich vermißt man in der Anordnung der einzelnen Disciplinargesetze die logische Ordnung. Auf den Inhalt hat dies indeß weiter keinen nachtheiligen Einfluß, und alle angehenden Lehrer werden die Schrift mit Nutzen lesen.

45. Handbuch der Schuldisciplin für Elementarschulen. Von F. Geffert, Pfarrer und Schulinspector. Münster, bei Regensberg, 1835. XIV und 119 Seiten. (15 Sgr.)

Diese Schrift schließt sich an des Verfassers frühere, sehr lehrreiche Abhandlung: „Ueber den Begriff und die Wichtigkeit der Schulzucht", an, und ist eine Erweiterung und Vervollständigung derselben, jedoch auch für sich ein Ganzes. Der aufgestellte Begriff der Schuldisciplin ist dieser: Sie enthält diejenigen Anordnungen, durch welche das Kind neben und mit dem Unterricht zu einem sittlichen Betragen und zu sittlicher Thätigkeit in der Schule gebracht werden soll. Um den Inhalt dieser Anordnungen zu finden, betrachtet der Verfasser die Bedingungen und Zwecke des Schullebens des Kindes: 1) es soll in der Schule unter Aufsicht des Lehrers mit anderen Kindern zusammen sein; 2) auf eine möglichst nützliche Weise beschäftigt werden; 3) zu einem geistig freien und selbständigen Gebrauche seiner Kräfte angeleitet werden. Demnach umfaßt die Disciplin die Gesetze und Einrichtungen, durch welche in der Schule die Gemeinsamkeit, der Gehorsam und die Selbstthätigkeit verwirklicht werden.

Hieraus ist ersichtlich, daß der Verfasser den veralteten Begriff der Schuldisciplin, nach welchem ihr der dürftige Zweck der einseitigen Beförderung des Unterrichts zugeschrieben wurde, aufgegeben und ihr als Zweck und Umfang die Erziehung der Schüler angewiesen hat, so daß Unterweisung und Schuldisciplin als die beiden Zwecke der Schule anzusehen sind. Dem entspricht freilich in obiger Definition der Gattungsbegriff „Anordnungen" nicht, der nur auf äußere Einrichtungen schließen läßt. Der Verfasser giebt aber nicht nur diese, welche man unter dem Namen der Schulpolizei oder Schulpolizei-Ordnung zusammenfassen könnte, sondern er stellt auch die Grundsätze und Regeln für die gesammte Schulerziehung auf, ja er mischt Ansichten über Unterrichtsstoffe und deren Behandlung mit ein. Die letzteren gehören, wenn auch Unterricht und Erziehung in der Schule sich gegenseitig durchdringen, und beide in der Betrachtung nicht absolut geschieden werden können, offenbar nicht hierher; sie sind ein Beiwerk und bilden, da die darüber aufgestellten Ansichten dürftig sind, auch dem heutigen Standpunkte der Methodik nicht überall entsprechen, den schwächeren Theil der Schrift. Der Kern derselben besteht in Aufstellung von Grundsätzen der Schulerziehung und äußeren Anordnungen, etwas willkürlich Schuldisciplin genannt.

Zur Gemeinsamkeit rechnet der Verfasser Ordnung, Reinlichkeit, Sittsamkeit. Unter der Rubrik Ordnung werden besprochen: Schullocal, Apparat, Schulbezirk, Aufnahme der Schüler, Platzbestimmung, Unterrichtszeit, Stundenplan, Absentenliste ꝛc.; der Verfasser rechnet also zur Schuldisciplin die ganze äußere Schulordnung und Schuleinrichtung.

Zum Gehorsam wird gerechnet die Stille, die Aufmerksamkeit, die Pünktlichkeit. Mit demselben Rechte kann aber auch das Verhalten der Schüler in Betreff der Ordnung zum Gehorsam gerechnet werden.

Die Selbstthätigkeit des Schülers endlich stellt sich dar in Frömmigkeit, Liebe und Treue. Aber gehören die Aufmerksamkeit, der Fleiß ꝛc. nicht auch zur Selbstthätigkeit?

Wir sehen, die Begriffsbestimmungen sind sehr willkürlich gewählt, der Inhalt selbst aber — was die Hauptsache ist — verdient volle Anerkennung. Der Verfasser bekundet Sachkenntniß, richtige Würdigung der Zwecke der Volksschule und umfassende Auffassung aller Bedingungen, unter welchen dieselben erreicht werden können. Besonders erfreulich und lehrreich ist die stete Festhaltung der Stellung der Schule zwischen den drei Lebenskreisen, in welche das Leben des Menschen eingeschlossen: der Familie, der Kirche und des Staates. Aus diesem Mittelpunkte fließen alle gegebenen Bestimmungen und getroffenen Anordnungen, und die Vielheit der Grundsätze und Rathschläge gewinnt dadurch eine feste Einheit. Sehr schätzbar sind zugleich die Regeln für das Verhalten des Lehrers, wenn der große Zweck der Schule: Bildung der Schüler für das Gesammtleben, erreicht werden soll. Die ganze Schrift ist ein wichtiger Beitrag zur Aufstellung einer bestimmten, allgemein gültigen Schulgesetzgebung, als deren zwei Grundpfeiler die Schuldisciplin und die Methodik angesehen werden müssen. In beiden Gebieten soll nicht, wie man leider noch zu häufig wähnt, die Willkür der Lehrer herrschen, als wäre Alles von der Individualität der Einzelnen abhängig; sondern Alles ruht auf bestimmten objectiven Regeln und Gesetzen. Beide Gebiete sind jetzt so weit geebnet und bearbeitet, daß es nach gerade möglich wird, eine vollständige Schulgesetzgebung aufzustellen. Der Verfasser der vorliegenden Schrift liefert zu dem einen Theile des Gebäudes mehr als Bausteine und Material überhaupt; er hat den einen Hauptflügel vollständig aufgeführt. Seine Arbeit wird der Schule wesentlichen Gewinn bringen, wenngleich wir von dem Ideal einer Elementarschule und eines Lehrers entschieden mehr verlangen müssen.

46. Grundsätze der Schul-Disciplin. Ein Beitrag zur Fortbildung des Volks-Erziehungswesens. Für Volksschulen aller Art. Von J. G. Dobschall, Lehrer einer Armenschule in Breslau. Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. Liegnitz, bei Kuhlmey, 1848. (268 Seiten. $22^1/_2$ Sgr.)

Dieses ist eine der vollständigsten Schriften über Schuldisciplin, die überall von der reichen Erfahrung ihres Verfassers ein vollgültiges Zeugniß ablegt. Nicht leicht wird irgend eine Seite des Gegenstandes gefunden werden, die er nicht berücksichtigte. Nicht bloß der Inhalt, sondern auch die Art und Weise, in welcher er die Sachen, das unermeßliche Detail, alle die tausend in der individuellen und gemeinschaftlichen Kindererziehung vorkommenden und zu berücksichtigenden Kleinigkeiten behandelt, liefern den wohlthuenden Beweis, wie es einem Manne nicht bloß möglich, sondern Befriedigung eines Herzensbedürfnisses ist, sich in die Pädagogik so recht eigentlich zu vertiefen. Nach des Verfassers Ansicht sind Disciplin und Unterricht die beiden Säulen der Schulthätigkeit, die sich gegenseitig ergänzen und unterstützen. Die Art der Ausführung deutet der Inhalt der Schrift an: 1) allgemeine Bemerkungen über die Schuldisciplin; 2) allgemeine Regeln zur Herstellung einer guten Disciplin; 3) Beförderung einer guten Disciplin durch die Persönlichkeit des Lehrers; 4) durch weise Einrichtungen; 5) durch zweckmäßige Behandlung kindlicher Fehler; 6) durch zweckmäßige Verwaltung des Strafamts; 7) durch die Methode des Unterrichts. — Der Ausführung liegt der wichtige Gedanke zu Grunde, daß die Grundsätze der Schuldisciplin mit den Grundsätzen der Volkserziehungskunst harmoniren

müssen. — Mit Recht ist der Verfasser „ein Pestalozzianer auf dem rechten Wege" genannt worden. Die Schrift wird daher allen Lehrern, welche in schulerziehlicher Hinsicht in Verlegenheit sind, sehr willkommen sein. Nach meinem Ermessen zwar findet die Disciplin in der Schule keine selbständige Stelle, sie ist ein wesentlicher Bestandtheil des Unterrichts selbst, denn die Schule erzieht durch den Unterricht, die didaktische Kraft des Lehrers ist sein Haupterziehungsmittel; indessen hat der Standpunkt des Verfassers auch seine Berechtigung.

47. Der Gehorsam in der Erziehung, von F. W. E. Mende, Oberpfarrer 2c. Halle 1840, Anton. (87 Seiten, broschirt. 15 Sgr.)

Eine mit sittlichem Ernste geschriebene Monographie einer Cardinaltugend der Jugend, welche den Ernst, der in unserer vielfach mattherzigen, verweichlichenden häuslichen Erziehung leider im Verschwinden ist, zurückführen will. Die Abhandlung faßt ihren Gegenstand in seiner Allseitigkeit auf und gehört zu dem Besten, was je darüber geschrieben worden ist. Der strengen Erziehung redete ich, sagt Diesterweg in der vierten Auflage dieses Werkes, zum ersten Male das Wort in meiner kleinen, im Wupperthale entstandenen Schrift: „Ueber Erziehung im Allgemeinen und Schulerziehung im Besonderen. Elberfeld 1820, Schönian. (136 Seiten. $12^1/_2$ Sgr.)" — Unbedingter, instinctmäßig anerzogener, nicht durch Reflexion entstandener oder gar raffinirter Gehorsam! Gehorsam gegen vernünftige Gesetze! Erziehung zu freiem Gehorsam gegen die Vernunft, welche dem Kinde zuerst objectiv-persönlich in den Erziehern entgegen tritt, dann gegen die Vernunft in ihm selber. Je freier die Institution des Volkes, desto strenger muß die Erziehung sein. Das ist einer meiner fundamentalen Erziehungsgrundsätze.

Diejenigen, welche*) wähnen sollten, ich huldige, wenn ich überall auf die Entwickelung der Selbstthätigkeit und freien Selbstbestimmung des Individuums dringe, einer schlaffen, weichlichen Erziehungsweise, verweise ich auf alle, diesen Gegenstand besprechenden Aufsätze meines ganzen Lebens. Ich müßte weder von der menschlichen Natur, noch von der Erfahrung und von den Ansichten der tüchtigsten Männer aller Zeiten auch nur das Geringste wissen, wenn ich solchen Irrthümern, Thorheiten und Schwächen jemals gehuldigt hätte. Ich verlange Bildung der Knaben und Jünglinge zu den Tugenden, welche in den besten Zeiten der alten und neuen Republiken das Eigenthum der besten und hervorragendsten Menschen waren, Eigenschaften, welche zu einem freudigen Leben in Anstrengung und Kampf für das allgemeine Wohl ermuthigen. Ich frage Jeden, der solche Menschen will, ob sie herangebildet werden durch Nachgiebigkeit und Weichlichkeit, oder durch strenge Zucht und Ordnung — durch Zügellosigkeit und Ungebundenheit, oder durch Bekämpfung jeder Art von Schlaffheit und Willkür? Ich stimme unbedingt dem Ausspruche eines berühmten Mannes bei, welcher sagt: „Nichts ist schonungsloser gegen die Jugend als die weichliche Schonung, die jeden Fehler mild, jede Unart geringfügig findet; nichts inhumaner als die Humanität, die der Störrigkeit mit Freundlichkeit, der Ungezogenheit mit Geduld und Nachsicht beizukommen sucht; die meisten

*) Manche von Diesterweg's Gegnern waren allerdings leichtfertig genug, ihm solche Ansichten unterzuschieben.

Jünglinge, welche zu Grunde gehen, werden durch die Verweichlichung einer solchen Zucht verdorben." — Mit dem Gehorsam des Kindes gegen die Eltern beginnt die gute häusliche, mit dem Vertrauen zu dem Lehrer und mit der Folgsamkeit gegen seine Anordnungen die gute Schulerziehung; mit dem Ungehorsam hebt die Verwüstung und Verwilderung an. „Sein Leben ordnen, sich beugen unter das Joch einer exacten Disciplin*), sind zwei Arten von Gewöhnungen, die von höchster Bedeutung sind für das Glück unseres socialen Lebens. Man eignet sie sich nur in der Kindheit an, in diesem Alter aber erworben, werden sie eine zweite Natur." — „Laßt uns eingedenk sein, daß wir Menschen erziehen, und daß es keine Freiheit giebt ohne Gehorsam gegen die Gesetze. Alle Tage gebeugt unter das Joch einer bestimmten Regel, werden alle Zöglinge des Vaterlandes sich ausgebildet finden zur heiligen Abhängigkeit von den Gesetzen und den legitimen Gewalten." „Womit man ein Gefäß zum ersten Male füllt, davon behält es ewig den Geruch." Eine schlechte Jugend wird Niemand je verwinden; aber, Gottlob, auch Keiner eine gute.

48. Die Schuldisciplin für Alle, die an Schulen wirken und sich für Schulen interessiren, von **A. Ludwig**. Eisleben, 1840, Reichard. (236 Seiten. 1 Thlr.)

Der Verfasser beantwortet, möglichste Vollständigkeit anstrebend, alle Fragen, welche durch die Disciplin entstehen können. Die Antworten zeigen den erfahrenen Schulmann. Aber das Wenigste läßt sich auf allgemeine Regeln bringen. „Wenn Zwei Dasselbe thun, so ist es nicht Dasselbe", gilt von Schülern wie Lehrern. Practica est multiplex.

49. Die Schuldisciplin, eine Schrift zur Einführung in die Schulerziehung von **Ferd. Schnell**. Berlin bei Wiegandt und Grieben. 2. Aufl. 1854. (15 Sgr.)

Der Verfasser verlangt, daß die innere Reform des Schulwesens mit der Herbeiführung einer gesunden Disciplin beginne, damit die deutsche Volksschule in Wahrheit eine Erziehungsschule werde. Ein Erzeugniß sorgfältiger psychologisch-pädagogischer Studien und erfahrungsreicher Praxis, klar und mit Wärme geschrieben, behandelt sie: 1) Wesen und Zwecke, 2) Mittel und Formen, 3) die äußeren Bedingungen der Schulerziehung. Die Schrift ist angehenden Lehrern um so mehr zu empfehlen, als sie an zweckmäßigen Beispielen anschaulich zeigt, wie die Schulerziehung wirksam durchzuführen ist.

Wie sind muthwillige Schulversäumnisse zu verhüten, unvermeidliche aber möglichst unschädlich zu machen. Von Ferd. Schnell. Berlin bei Wiegandt 1849.

Die kleine Arbeit, eine gekrönte Preisschrift, kann als zweiter Beitrag zu der vorigen angesehen werden. L. R.

*) Obige zwei Stellen sind dem „Plan einer Nationalerziehung von Michel Lepelletier, vorgelesen und berathen im Convent, 13. Juli 1793. In's Deutsche übersetzt von Dr. Thaulow, Kiel, 1848, Schroeder" Seite 12 f. entnommen. Thaulow macht dazu die Bemerkungen: „Sich beugen unter das Joch einer exacten Disciplin", wo ist diese Lehre geblieben in unserer modernen Erziehung? Wie will man die Zukunft vor den Schrecknissen der Anarchie bewahren, wenn man nicht die neue Generation unter das Joch der Disciplin beugt! wenn man nicht den Glauben in den Staatsgewalten findet, daß Sitte, Anstand, Pietät nur in der Kindheit erworben, eine zweite Natur im Menschen werden!"

4. Schriften über Psychologie und Logik.

Für den Lehrer, welcher das Denkvermögen der Schüler zu bilden hat, geziemt es sich, daß er die Gesetze des Denkens und die seiner Entwickelung kenne. — Als populäres Lehrbuch der Logik ist die bekannte

50. Logik zum Gebrauch für Schulen von J. G. K. C. **Kiesewetter.** Vierte Auflage. Leipzig, bei Fr. Fleischer, 1832. (15 Sgr.)

immer noch brauchbar und für den Lehrer ausreichend. — Sehr populär ist gehalten: Wie Lehrer in der Conferenz Erfahrungsseelenlehre studiren. Mitgetheilt nach den geführten Protokollen. Neuß 1843, Schwann. Vier Lieferungen (à 15 Sgr.). In Gesprächform. (Von Schweizer, weiland in Kempen.)

Die Kinderseelenlehre von **Handel** in Handel's-Scholz's Schulbote (sechs Bändchen à 15 Sgr.) ist ebenfalls populär gehalten. Dann ist zu empfehlen: Seelenlehre des Menschen als Mithülfe zur Erhaltung der Sittlichkeit und Religion. Ein Lehrbuch für höhere Schulklassen vom Professor **Dr. Braubach.** Gießen, 1843, Heyer. (80 Seiten. 10 Sgr.) Ueber die Schrift von Kiesewetter erhebt sich: Denklehre für Lehrer und Erzieher, so wie für jeden Gebildeten, von **C. A. E. Calinich** &c. Dresden, 1847, Adler &c. (120 Seiten. 12 Sgr.) Inhalt: 1) Einleitung über das Denken, Sein, Wissen und die Denklehre; 2) der Denkproceß; 3) die Denkerzeugnisse und die Begriffe; 4) die Begriffsformen. Die Schrift ist populär, sie erläutert die Sätze und Gesetze durch Beispiele, besonders aus der Naturgeschichte; aber sie entbehrt doch des Charakters der Wissenschaftlichkeit nicht. Sie enthält viel Neues, was sich bereits bewährt hat oder zu bewähren verspricht.

51. Beneke oder die Seelenlehre als Naturwissenschaft. Eine freimüthige Beleuchtung der von ihm entdeckten Naturgesetze, welche in der menschlichen Seele walten und deren Entwickelung beherrschen. Von J. G. **Dreßler** &c. Bautzen 1840, bei Reichel. (25 Sgr.)

Der Verfasser hat sich, überzeugt von der überaus großen Wichtigkeit der von Beneke, besonders in seinen psychologischen Skizzen, aufgestellten (fünf) Naturgesetze der Entwickelung und Thätigkeit der menschlichen Seele, in vorliegender Schrift die Mühe genommen, die drei ersten dieser Gesetze um des leichteren Verständnisses willen zu erläutern und dem allgemeinen Bewußtsein nahe zu bringen. Er erwartet davon die größere Verbreitung der Ansichten Beneke's, und hiervon den größten Gewinn nicht nur für die klare Erkenntniß psychologischer Gesetze, sondern auch für Unterricht und Erziehung. Die Schrift ist ein Muster klarer Darstellung und verdient das sorgfältigste Studium.

Dasselbe Urtheil gilt auch von dem inzwischen (1846) in demselben Verlage erschienenen zweiten Theile, welcher die beiden letzten, von Beneke aufgestellten psychischen Gesetze nebst vielem Anderen, was für die Erkenntniß der Natur der Seele und der in ihr liegenden Naturgesetze von Wichtigkeit ist, behandelt. Was Jeden, dem es um Gewißheit der Ueberzeugung zu thun ist, für Beneke und Dreßler einnehmen muß, ist der Umstand, daß Beide überall von Thatsachen ausgehen und darüber nachdenken, was in ihnen liegt und aus ihnen folgt. Ihre psychologische Methode fällt mit dem Wesen der Elementarmethode zu-

sammen. Von metaphysischen Voraussetzungen und absolutistischen Hirngespinnsten keine Spur. Man kann nur aufs lebhafteste wünschen, daß denkende Lehrer sich dem Studium des vorliegenden Werkes zuwenden möchten. Das müßte für ihre Weltansicht, wie für ihr Verfahren von den ersprießlichsten Folgen sein. Die Auffassung der Psychologie Beneke's wird durch eine Schrift von G. Raue, einem Schüler Dreßler's, ungemein erleichtert: Die neue Seelenlehre Dr. Beneke's nach methodischen Grundsätzen in einfach entwickelnder Weise für Lehrer bearbeitet. Bautzen, 1847, Weller. (259 Seiten.)

52. Seelenlehre für Lehrer und Erzieher von **Calinich.** Zweite unveränderte Ausgabe. Dresden, 1844, Arnold. (10 Sgr.)

Wer sich mit der Beneke'schen Logik, Psychologie ꝛc. besonders um der außergewöhnlichen Terminologie willen nicht befreunden kann, oder nicht geneigt ist, sich auf ein neues Studium zu werfen, und sich mehr zu den Ansichten, welche seit Kant mehr oder weniger herrschend gewesen und geblieben sind, hingezogen fühlt, studire dieses Werk von Calinich, es wird nicht ohne reiche Ausbeute für eine tiefere Erkenntniß des Wesens der menschlichen Seele geschehen.

53. Das psychologische Studium des Volksschullehrers von **A. W. Grube.** Erfurt ꝛc., 1847, Körner. (15 Sgr.)

Durch diese Schrift können diejenigen, welche der Meinung sind, daß dem gebildeten Lehrer alles Wissen von psychologischen Gesetzen und was damit verwandt ist, erlassen werden könne, von ihrem Irrthum zurückgebracht werden. Der Verfasser zeigt die Wichtigkeit, ja Unerlaßlichkeit dieses Wissens oder Erkennens für den Lehrer. Aber er mahnt von einem Studium der Psychologie als „theoretischer Wissenschaft" ab; er hält dasselbe für unpraktisch. Er will keine Gelehrsamkeit, indessen auch keine handwerksmäßige Praxis, sondern psychologische Erkenntniß. Wie aber? Antwort: durch die Praxis der Lehrerthätigkeit, das Nachdenken über die gemachten Erfahrungen, und besonders durch Lectüre. Der Verfasser zeigt nun, wie der Lehrer lesen müsse, um die Gesetze des menschlichen Wesens kennen zu lernen: 1) Ueber die Lectüre allgemeiner Erziehungsschriften (Rousseau's Emil, J. Paul's Levana, Schwarz's Erziehungslehre); 2) psychologische Spaziergänge in die Jugendzeit, d. h. nachdenkendes Betrachten über das Selbst-Erlebte in der Jugend und die Wirkungen der Einflüsse (der Verfasser theilt aus seinem Leben sechs solcher Spaziergänge mit — lehrreich und interessant); 3) die Lectüre Schiller's d. h. wie der Lehrer sie betreiben müsse, um daraus den Menschen (nicht die Menschen) kennen zu lernen. Er zeigt dies an den Gedichten, den dramatischen Werken (Wallenstein), den ästhetischen Abhandlungen, den historischen Schriften und den philosophischen Abhandlungen; 4) psychologische Anschauung der Lehrobjecte der Volksschule, z. B. das Rechnen von seiner humanistischen Seite; 5) über die ästhetische Seite des Volksschulunterrichts, mit beispielweiser Nachweisung des Unterschiedes der Verstandes- und der ästhetischen Belehrung; 6) deutsche Grammatik; 7) psychologische Excerpte des Volksschullehrers.

Ich zweifle nicht daran, daß die Leser diesen Mittheilungen mit Interesse gefolgt sind und gleich gemerkt haben, daß Grube eine originelle

Schrift geliefert hat. Ich weiß es nicht, ob er ein Schüler von Weiß ist, aber ich möchte es glauben. Gleich diesem dringt er überall auf das Innere der Dinge, und er hat das Bestreben, die Lehrer zu dieser Aufmerksamkeit auf das Innere, selbst an den gewöhnlichsten Gegenständen, anzuleiten. Das ist ein vortreffliches Streben. Denn wodurch allein beseitigt man die jedem Lehrer drohende Gefahr, dem handwerksmäßigen Schlendrianismus anheim zu fallen, wodurch anders, als durch geistiges Betreiben der täglichen Berufsgeschäfte! Der Verfasser hat dazu einen trefflichen Beitrag geliefert; man muß auf's lebhafteste wünschen, daß seine schönen Rathschläge und feinen Bemerkungen allseitig berücksichtigt werden möchten.

Was nun des Verfassers Abneigung gegen das Studium der Psychologie als „theoretischer Wissenschaft" betrifft, so wird ihm Jedermann Recht geben, wenn er Volksschullehrer davor bewahren will. Aber eben so wenig wird er etwas dagegen haben, daß sie Schriften, wie die oben genannten, lesen und fleißig studiren. Den Nachdruck lege auch ich darauf, daß Niemand glaube, allein durch das Lesen oder selbst durch das Kennen der Gesetze des Seins und des Werdens ein praktischer Lehrer zu werden. All' sein Wissen soll sich aus der Erfahrung ergeben; alles Andere liegt unlebendig, abstract und todt in ihm.

54. Grundriß der empirischen Psychologie und Logik von **Dr. Jos. Beck**. 10. Aufl. Stuttgart, bei Metzler. 1872. (20 Sgr.)

Sobald bei dem strebsamen Jünglinge die Neigung zu selbständigem Denken erwacht, bedarf er einer Anleitung, die ihn vor dem Betreten unzähliger Irrwege bewahrt. Psychologie und Logik sind der Boden, auf welchen man ihn zunächst zu stellen hat, um ihn in das eigentlich wissenschaftliche Denken einzuführen. Unter den Büchern, welche diese Gegenstände behandeln, ist die Auswahl keine leichte, wenigstens für den Zweck, mit dem wir es hier zu thun haben. Denn wenn die Philosophie im Allgemeinen auch als denkende Betrachtung der Gegenstände erklärt werden kann, so fordert sie doch auch andererseits, daß ihre Jünger das Denken selbst zu denken vermögen, und das ist ein Geschäft, welches sich nicht für jeden Lehrer ohne erheblichen Zeitverlust von selbst macht. Ein Handbuch, welches ein naturgemäßes Verfahren einschlägt, wird ihm daher jedenfalls willkommen sein. Ein solches aber ist das vorliegende, dessen Sorgfalt in Bezug auf Inhalt, Umfang (175 S.) und Darstellung nicht nur alle Anerkennung verdient, sondern sich auch, wie die zehn Auflagen beweisen, einen weit verbreiteten Beifall erworben hat. In Betreff der Auswahl des Stoffes hat sich der Verfasser auf das dem jugendlichen Geiste am nächsten Liegende beschränkt; in Betreff der Anordnung und Darstellung aber ist er bemüht, unter Vermeidung aller überflüssigen Breite, das Bedürfniß nach wissenschaftlichem Denken zu einem systematischen, d. h. zu einem mit strenger Consequenz von Stufe zu Stufe fortschreitenden Denken zu erheben. Die Namen Twesten, Burdach, Fichte, Trendelenburg, welche der Verf. neben anderen als Gewährsmänner für seine philosophischen Ansichten bezeichnet, haben einen so guten Klang, daß wir auf eine weitere Anpreisung seiner Schrift wohl verzichten dürfen. Nur eins wollen wir noch hervorheben, daß sie den Grundsätzen einer vernünftigen Unterrichtsmethode huldigt und weniger zum Lernen veranlaßt, als zum Selbstdenken Anleitung giebt. L. R.

55. Der Mensch und die Seele. Studien zur physiologischen und philosophischen Anthropologie und zur Physik des täglichen Lebens von **Eduard Reich**. Berlin, bei Nicolai. 1872. (3½ Thlr.)

Ein sehr lehrreiches Werk, welches die auf dem Gebiete der Pädagogik in neuerer Zeit fast in Vergessenheit gerathene Anthropologie wieder in ihre Rechte einsetzt, indem sie dieselbe als den Schlüssel betrachtet, welcher die Pforte der Pädagogik öffnet. Auf den neuesten Forschungen ruhend, und durch eine reiche Zahl wissenschaftlicher Belege gestützt, ist es eine Frucht langjähriger Beobachtungen, Studien und Meditationen, welche den naturwidrigen, die Moral schädigenden Theorien dreist entgegentritt. Der Verfasser versteht es, eine Menge von Fäden zu einem Gesammtgewebe zu vereinen, das uns bei der Belehrung über den Körperbau und die Verrichtungen seiner Organe gleichzeitig interessante Blicke auf Gesundheitslehre, Krankheitserscheinungen, Arzneikunde, Statistik, Geschichte, Politik, Moral und Pädagogik eröffnet, welches die Grundsäulen sind, aus denen er seine Wissenschaft aufführt. „Einige Gedanken zur Philosophie der Natur — Abkunft und Stellung des Menschen — Menschenarten — Menschliche Gestalt — das Leben der Gattung und die Erblichkeit — Individualitätsverhältnisse — Psychologie — Physik der Bevölkerung — das moralische Leben — das bürgerliche Leben" sind die Hauptartikel der inhaltreichen Schrift. Manche Ansichten des Verfassers, wie die (S. 379) über den Dualismus von Leib und Seele klingen allerdings sehr bedenklich; und eben so wenig wünschten wir, daß Lehrer in den barocken Ton einstimmten, den er bei verschiedenen Gelegenheiten anschlägt, wie z. B. S. 460, wo er sich über die Gefühle ausspricht. Ein deutscher Pädagog muß unserer Ansicht nach auf einem zwar freien, aber nicht ans Frivole streifenden Standpunkte stehen. Der Fleiß der Beobachtung indeß und die große Belesenheit des Verfassers machen sein Buch interessant und lehrreich; und darf man ihm auch nicht überall beistimmen, so regt es doch zum Nachdenken an. L. R.

56. Den eben genannten Schriften über Psychologie reihen wir noch einige von **Ferdinand Schnell** an:

1) Das Seelenleben des Menschen unter dem Gesichtspunkte seiner organischen Entwickelung, Verjüngung und Gesundheit. Leipzig, bei Fr. Frischer. 1861. (24 Sgr.)
2) Die Anschauung. Eine pädagogische Monographie. Cöthen, bei P. Schettler. 1865. (10 Sgr.)
3) Der Lernact. Worin besteht er, und wodurch wird er gehemmt und gefördert? Langensalza, Verlags-Comptoir. 1867. (5 Sgr.)
4) Natur und Cultur. Ein Wort über ihre Verhältnisse zu einander, besonders in pädagogischer Beziehung, nebst einigen pädagogischen Culturproben; ebendaselbst. 1868. (7½ Sgr.)
5) Lehrbuch der pädagogischen Anthropologie. Ein Leitfaden zur Einführung in die Lehre vom Menschen mit Beziehung auf Erziehung und Bildung. Langensalza, ebendaselbst. 1869. (15 Sgr.)

In allen diesen Schriften ist der Verfasser bemüht, den Lehrer mit dem eigentlichen Wesen der pädagogischen Theorie und Praxis bekannt zu machen, und zwar so, daß er das, was die Natur in dem Menschen angelegt, von dem, was die Kunst des Lehrers ihm entgegen zu bringen hat, streng unterscheidet. Das rege Streben des Verfassers, häufig discutirte Fragen von seinem Standpunkte aus zu erörtern und der Lehrerwelt zur Prüfung anheimzugeben, ist bekannt und verdient alle Anerkennung. Neues und Eigenthümliches findet sich vorwiegend in den beiden letzten Schriften. L. R.

5. Schriften über Bildung der Lehrer (Seminare).

57. Handbuch der Schulmeisterklugheit oder vollständige Anweisung zu einer treuen und umsichtigen Verwaltung des Schulamtes, zunächst für Seminaristen und angehende Landschullehrer, von H. F. F. Sickel, Seminardirector in Erfurt. Erfurt, bei Keyser, 1835. (1 Thlr.)

Die Weltklugheit steht mit Recht in schlechtem Credit; sie hat sich selbst in Verruf gebracht. Sie ist die Spitze des mit klarem Bewußtsein ausgebildeten Egoismus und versteht es, alle Verhältnisse zum eigenen Vortheil auszubeuten, oder — muß man vielmehr sagen — meint es zu verstehen, weil sie sich nicht selten gar sehr verrechnet. Um die Mittel ist sie nicht verlegen. Von dieser uralten Schlange handelt das vorliegende Buch nicht, sondern von der christlichen Klugheit, welche dem Verfasser „Weisheit im Bunde mit warmer Begeisterung für alles Gute und mit herzlicher Liebe zu den Brüdern" ist, folglich alle rechtlichen Mittel, die zur Erreichung guter Zwecke dienen, auszuwählen und zu benutzen versteht. Daran fehlt es angehenden Lehrern und Seminaristen allerdings oft sehr. Die meisten Versehen und dummen Streiche, die sie machen, rühren daher. Der Verfasser führt darum seinen jungen Lehrer als väterlicher, rathender Freund in alle Verhältnisse ein, in denen er steht, und bespricht sie mit ihm: 1) sein Verhältniß zur Schulgemeinde; 2) zu den Eltern; 3) zu den Schülern; 4) zu Vorgesetzten und Amtsgehülfen; 5) die amtlichen Nebengeschäfte; 6) das Privatleben des Schullehrers; 7) das Hauslehrerleben. Der Verfasser ist ein genauer Kenner aller Verhältnisse. Die Praxis muß es ihn gelehrt haben. Gewiß, wer ihm folgt, wird ein ruhiges, zufriedenes, glückliches Leben führen. Wohl ein Jeder wird das praktische Buch mit Belehrung lesen, namentlich die, welche besondere Anlage zu ruhig verständiger Betrachtung der Dinge und Menschen haben. Anderen wird es nicht viel helfen; sie gehören zu zwei Sorten von Menschen. Die eine steht zu tief, ist zu befangen in Leidenschaft und Dummheit, um sehend werden zu können, was in mancher Beziehung auch nicht übel ist. Die andere steht zu hoch, sie hat solche Belehrungen nicht nöthig, und sie sind ihr eigentlich etwas widerwärtig. Unser Bestreben muß sein, die angehenden Lehrer zu dieser Höhe zu erheben. Wenn es nur immer gelingen wollte! Es ist sehr schmerzlich und man ist dabei oft rathlos. Denn man kann es einem jungen Manne oft nicht einmal begreiflich machen, was ihm eigentlich fehlt; darum glaubt er, muß er glauben, daß ihm Unrecht geschehe. Was man nur in edlem Familienkreise lernen kann, was man erlebt haben, was mit dem Hauche der Luft täglich eingeathmet werden, was im Gefühl, nicht im Verstande wurzeln muß, Summa: die Erziehung fehlt ihm. Da komme man mit Verstandesregeln heran! Ohr ein, Ohr aus, es bleibt beim Alten. Das ist's, was den ganzen Stand drückt: die Lehrer stammen aus den untersten Lebensverhältnissen. Hier ist, Gott sei Dank, zwar oft noch deutsche Einfachheit und Kernhaftigkeit zu finden; aber nicht immer. Darum kann man von dieser Schulmeisterklugheit in Bezug auf die Leser sagen: „Wer da hat, dem wird gegeben", und beifügen: Wohl dem, der sie nicht braucht! „Selig sind, die reines Herzens sind!" Die höchste Klugheit sind Rechtschaffenheit, Wahrhaftigkeit, Geradheit und Treue. Diese Tugenden ersetzen wollen durch Klug-

heit, oder gar durch Heuchelei, Scheinheiligkeit und Augendienerei — es wird Dir nimmermehr gelingen. „Die Sonne bringt es an den Tag.“ Summa: ein nützliches Buch, bei dem sich Einem aber der Wunsch aufdrängt, man möchte es bald für ein ganz überflüssiges erklären können.

58. Briefe über die Bildung der deutschen Lehrer. Ein vollständiger, methodologisch-literarischer Lehrcursus des deutschen Schulstudiums. Allen Schulpräparanden, Schulseminaristen und Schullehrern, ihren Bildnern und Aufsehern gewidmet ꝛc. Von J. W. Wörlein. Nürnberg, bei Riegel ꝛc., 1836. (1 Thlr.)

Der Verfasser ist bekannt. Unter den Elementarlehrern ist er ein Gelehrter; er besitzt eine seltene Literaturkenntniß. Davon zeugt auch die vorliegende Schrift. Wesentlich handelt sie von der Vorbildung für das Seminar, von der Bildung in demselben, von der Fortbildung der Lehrer. Die Hauptcapitel verbreiten sich über den Lehrstoff, die Methode und die Lehrmittel. Große, umfassende literarische Kenntniß ist dem Verfasser nicht abzusprechen; aber seine Vorschläge sind meist nicht aus der Erfahrung hervorgegangen. Er verlangt zu viel, empfiehlt zu vielerlei, viel zu hoch gehende, wissenschaftliche Schriften, kurz, ist nicht praktisch genug. Die Begeisterung des Verfassers für die Sache merkt man allenthalben. Aber ein nach seinem Plane gebildeter Lehrer würde unter den Massen ersticken. Möchte daher ein wohlthätiger Genius den Verfasser als Lehrer in ein wirkliches Schullehrer-Seminar verpflanzen! Dann würde sich die Spreu von dem Korne, das Ueberflüssige von dem Nothwendigen scheiden. Der Encyklopädismus paßt am wenigsten für Schullehrer. Ein Quentchen gesunden Verstandes ist ihnen besser, als ein Centner Gelehrsamkeit.

59. Die Schulmeisterschule mit einer Schulgesetztafel, von C. A. Zeller. Vierte Auflage. Leipzig, bei Hinrichs, 1839. (11/4 Sgr.)

Eine Anweisung für Lehrer in der humoristisch-geistvollen Art ihres Verfassers, ein Seitenstück zu Salzmann's Ameisenbüchlein und Krebsbüchlein. Ernster gehalten ist Wilberg's Schulmeister Leberecht, Elberfeld 1820. — Diese vier Schriften verdienen Lieblingsschriften zu werden. Wenn trockene, trübe Stunden kommen, so restauriren sie, und man geht mit neuem Muthe unter die Kinderschaar in den knospenden, blühenden Frühlingsgarten*).

Wer sich über die Nebengeschäfte mancher Schullehrer, als Kantoren, Küster, Glöckner u. s. w., unterrichten will, findet darüber Anweisung in den oben citirten Werken von Hergenröther und Sickel; dann noch in:

60. Der Schullehrerberuf nach dessen gesammtem Umfange in der Schule und Kirche von J. H. A. Nebe. Zweite Auflage. Eisenach, bei Bärecke, 1827. (1 Thlr. 15 Sgr.)

61. Vollständiges Handbuch zur Bildung angehender Schullehrer von Jgn. Demeter. Drei Theile. Fünfte Auflage. Mainz, bei Kupferberg, 1830. (1 Thlr. 10 Sgr.)

---

*) Natürlich wollen einzelne Rathschläge Zeller's geprüft sein, z. B. der, die Schulstrafen von den Knaben selbst durch ein Straf- oder Sittengericht (einer Art kleiner Jury) bestimmen zu lassen. Dieses Verfahren ist übrigens alt. Schon Trotzendorf übte es. Bei ihm kam derjenige Angeklagte in der Regel gut weg, welcher sich in gutem Latein tapfer zu vertheidigen wußte. (Siehe „Trotzendorf's Leben“ im schlesischen Schulboten, 1842 (Seite 77).

62. Der Schulmeister in der Stadt und auf dem Lande. Leitfaden beim Unterricht künftiger Schulmeister über alle Zweige und Verhältnisse ihres Berufs rc. Von A. Ludewig rc. Wolfenbüttel, bei Holle, 1841. (20 Sgr.)

Ein Buch, welches die Verhältnisse und Geschäfte sowohl des werdenden als des thätigen Lehrers betrachtet, ein Buch voll reifer Erfahrung und guter Rathschläge. Nach einer Einleitung: 1) der Adspirant; 2) der Präparand; 3) der Seminarist; 4) der Hauslehrer; 5) der Interimslehrer; 6) der entlassene Seminarist; 7) der Schulmeister als öffentliche Person; 8) als Erzieher und Lehrer; 9) als Kirchendiener; 10) als Verwalter amtlicher Nebengeschäfte; 11) als Mitglied des Ortsschulvorstandes (!); 12) als Privatmann u. s. w. bis zum Emeritus.

63. Frisches und Firnes zu Rath und That. Herausgegeben für die Erziehung, den Unterricht, die Schule und das Leben von W. Harnisch. Erstes Bändchen: der gesunde Schullehrer. Zweites Bändchen: die Schullehrerbildung. Eisleben, bei Reichardt, 1835 und 1836. ($17\frac{1}{2}$ Sgr. und 1 Thlr.) Drittes Bändchen: die Erziehung zur Gottesfurcht und zur Kunstsinnigkeit. Ebendaselbst. (20 Sgr.)

In dem ersten Bande empfiehlt der Verfasser den häufigen Gebrauch des kalten, frischen Wassers äußerlich und innerlich. Der Bauer Priesnitz in Gräfenberg, in Oesterreichisch-Schlesien, that einst Wunder damit. Aber überall hat der Schöpfer in sein Wasser, seine Luft die größten Heilkräfte gelegt. Nur verdrehte, in Unnatur aufgezogene Menschen können dies verkennen. Schon von den Kindern könnten wir es wieder lernen. Medicinflaschen sind häufig die verkehrtesten Mittel zur Wiedergenesung, und der tägliche Genuß von starkem Kaffee, Branntwein, Wein ist Jedem schädlich, besonders dem, der geistig thätig ist. Den Schluß des Büchleins machen Aufsätze über die Krankenpflege in Erziehungsanstalten und im Weißenfelser Seminar. Das Ganze ist ein schätzbarer Beitrag zu dem Ziele, daß jeder Lehrer nicht bloß sein eigener Erzieher, sondern auch sein eigener Arzt werde.

In dem zweiten Bande handelt der Verfasser von der Schullehrer-Bildung. Hauptsächlich von der Einrichtung der Seminarien, von der Hauptsache in denselben und den zu vermeidenden Klippen. Es ist eine recht lehrreiche Schrift. Auch die Ansichten des dritten Bändchens sind lesenswerth.

64. Die physische Lebenskunst oder praktische Anwendung der Naturwissenschaften auf Förderung des persönlichen Daseins. Ein Familienbuch von **Dr. med. H. Klencke.** (452 S.) Leipzig, bei Ed. Kummer. 1864. (1 Thlr. 15 Sgr.)

65. Rathschläge an das Volk zur Erhaltung der Gesundheit. Gekrönte Preisschrift von **Dr. Otto Schraube,** Kreisphysicus. Selbstverlag (274 S.) Berlin, in Commission bei Gsellius. (1 Thlr.)

So angenehm die Rathschläge eines erfahrenen Pädagogen in Betreff der Erhaltung der Gesundheit auch sein mögen, so pflegen sie doch selten für alle Fälle auszureichen. Es dürfte daher jedem Lehrer, besonders aber solchen, die mit ihrer Familie fern von einem ärztlichen Rathgeber wohnen, mit einem der beiden genannten Bücher gedient sein. In populärer Sprache abgefaßt, sind sie bemüht, die außerordentlichen Fortschritte auf dem Gebiete der Naturwissenschaften auf das leibliche Wohlergehen des Menschen anzuwenden, und dem Einzelnen, wie ganzen Familien in gesunden Tagen wie in Krankheitsfällen ein gewissenhafter und

zuverlässiger Rathgeber zu sein. Besonders der Lehrer, der bei der Sorge für so viele Andere sein eigenes und doch so wichtiges Wohl manchmal fast ganz außer Acht läßt, sollte sich mit dem Inhalt dieser Schriften recht vertraut machen und sie in fraglichen Fällen stets zur Hand haben. Sie werden ihm größeren Nutzen gewähren als eine homöopathische Hausapotheke und ein dazu gehöriges Handbuch, bei dessen Durchstudiren der Hülfesuchende gewöhnlich die betrübende Beobachtung macht, daß er fast an allen Krankheiten leidet, die überhaupt existiren. Wir haben Familien kennen gelernt, in denen das Einnehmen von Tropfen so gut wie zur täglichen Lebensordnung gehörte; und Mancher hat sich erst wieder wohl und behaglich gefühlt, nachdem er seine Medicamentenbücher bei Seite gelegt und sein ganzes Arsenal von Fläschchen der Vergessenheit anheim gegeben hatte. Achtung vor der naturwissenschaftlichen Gesetzgebung des Lebens und Abscheu vor Pfuscherei und Quacksalberei, das ist es, was diese Schriften befördern wollen, wie dies von einsichtsvollen und menschenfreundlichen Aerzten nicht anders zu erwarten ist. Beide Arbeiten sind gleich werthvoll und auf das wärmste zu empfehlen. Die Schrift von Klencke ist ein wirklicher Hausfreund, ein echtes Familienbuch, das sich zugleich angenehm liest; die von Schraube setzt einen höheren Grad von Bildung voraus, ist aber doch praktisch und giebt besonders am Schluß eine Uebersicht der wichtigsten Gewerbe und ihrer Schädlichkeit nebst den hiergegen zu ergreifenden Maßregeln. Durch sie kann der Lehrer gelegentlich auch ärztlicher Rathgeber werden. L. R.

66. Den eben genannten Schriften reihen wir wegen der Verwandtschaft ihres Inhalts die drei folgenden von **Ferd. Schnell** an:
1) Die organische Gesundheitspflege 2c. Leipzig, bei Gustav Mayer. 1856. (20 Sgr.)
2) Die Verjüngung des Leibes und der Seele 2c. Berlin, bei J. Remak. 1862. (20 Sgr.)
3) Die Beschränkung des Schulunterrichts auf die Vormittagszeit 2c. Berlin, bei Nicolai. 1864. (15 Sgr.)

Von der Ansicht ausgehend, daß Erziehung und Gesundheitspflege in enger Verbindung mit einander stehen, und daß jeder Lehrer die alte Forderung „eine gesunde Seele in einem gesunden Körper" als eine seiner heiligsten Berufspflichten zu betrachten habe, bespricht der Verfasser die hierher gehörigen Angelegenheiten in überzeugender und eindringlicher Weise. In Betreff der in Nr. 3 aufgestellten Forderung hat er das Verdienst, zuerst mit derselben hervorgetreten zu sein, und die Genugthuung gehabt, daß man in Berlin, Wien und anderen größeren Städten seinen Vorschlägen gefolgt ist. Wenigstens ist dies für viele der höheren Lehranstalten geschehen, und zwar zu allgemeiner Befriedigung aller dabei Betheiligten. L. R.

67. Das Weißenfelser Schullehrer-Seminar und seine Hülfsanstalten. Ein kleiner Beitrag zur Geschichte der Seminarien, der Volksschulen und der Taubstummen-Anstalten; als ein thatsächliches Lehrbuch herausgegeben von dem Director **Dr. W. Harnisch**. Berlin, bei Lüderitz, 1838. (403 Seiten. 1½ Thlr.)

68. Die Schullehrer-Bildungsanstalten Deutschlands. Mit besonderer Rücksicht auf Würtemberg. Von **Dr. Th. Eisenlohr**. Stuttgart, 1840, Köhler. (234 Seiten. 1 Thlr.)

Außer einigen kleinen, keine ausgedehnte Aufmerksamkeit beanspruchenden Beschreibungen einzelner Seminare weisen wir auf diese beiden

Schriften diejenigen hin, welche eine ausführliche Monographie eines unserer renommirtesten Seminare und eine Darstellung des Zustandes der Seminare im Allgemeinen wünschen. Harnisch liefert in der ersten eine Beschreibung der Weißenfelser Anstalten (Seminar, Vorseminar, Schule, Freischule, Taubstummenanstalt mit allen Geschäften und Thätigkeiten eines geplagten Seminardirectors) in sehr ausgedehnter Ausführlichkeit, und aus Eisenlohr lernt man die Einrichtung, Tendenz, Mittel ꝛc. der deutschen Seminare kennen. Beide Schriften sind sehr lehrreich; dem Fremden gewähren sie eine vollständige Einsicht in unser elementar-pädagogisches Leben, und selbst der Einheimische dürfte hier Manches lernen. Jene gewahren dadurch in der Regel mit Staunen, wie Alles bei uns aus- und durchgearbeitet ist, und die noch oft gehörten Klagen über die Seminare als Abrichtungsanstalten werden endlich verstummen. Nicht, als wenn bei uns nichts mehr zu verbessern wäre, aber so viel steht fest, daß man ohne Ruhmredigkeit, d. h. in Wahrheit sagen kann: die deutschen Schullehrer-Seminare gehören zu den best-eingerichteten praktischen Anstalten, die es giebt*). Der Seminarist wird durch sie allseitig in seinen praktischen Beruf eingeführt. Wenn aus ihnen keine tüchtigen Schullehrer hervorgehen, wo sollen sie herkommen? Was Methode sei, kann man in ihnen sehen und lernen, oder nirgends. Und wer dies gesehen und erfahren, kann es nur bedauern, und betrauern, daß für die Lehrer an den höheren Schulen keine Seminare existiren.

69. Das Schullehrer-Seminar zu Grimma, nebst Ansichten und Bemerkungen über Volksschullehrer-Bildung überhaupt ꝛc. Von J. A. **Köhler**, Director. Grimma, 1848, Verlags-Comptoir. (15 Sgr.)

Den größten Theil dieser Schrift umfaßt die Darstellung der Verfassung und Einrichtung des Grimma'schen Seminars, ausführlich und vollständig. Der erste, allgemeine Theil zeigt, daß die Volksschullehrer-Bildung umfassen müsse: 1) die allgemein-menschliche und die nationale; 2) die pädagogisch-praktische; 3) die biblisch-religiöse und christlich-kirchliche Bildung. Der Herr Verfasser vertheidigt, wie es mir scheint, mit siegreichen, schlagenden Gründen das Internat gegen das Externat. Die ganze Schrift zeigt dem Nichtkenner, was die besseren, ausgebildeteren Seminare bisher gewollt und erstrebt haben, womit sich doch, nach billigster Forderung, diejenigen zuerst bekannt zu machen haben, welche über diese Anstalten sprechen oder gar über sie absprechen wollen.

70. Ueber Lehrerbildung und Lehrerbildungs-Anstalten von **Heinrich Deinhardt**. 2. Aufl. Wien, bei Pichler. 1871. (20 Sgr.)

Eine kleine Schrift von 174 Seiten, die allerdings die östreichischen Verhältnisse, wo die Schulfrage besonders dringlich und schwierig ist,

---

*) Obiges Urtheil (sagt Diesterweg i. J. 1850) ist auch jetzt noch, obgleich ich weit entfernt bin, die Nothwendigkeit der Ausdehnung der Reorganisation im Schulwesen in Abrede zu stellen, mein Urtheil. Es gab bisher keine besser eingerichteten, keine mehr als sie leistenden Anstalten. — Daß bald darauf die Stiehl'schen Regulative darauf hingearbeitet haben, die Seminare herabzudrücken, hat der Erfolg vielfach gelehrt; doch zur Ehre der deutschen Schulmänner sei es gesagt, daß auch Manche es verstanden haben, sich dem schädlichen Einfluß der genannten Verordnungen zu entziehen. Hoffentlich werden die neuen Ministerialbestimmungen überall einen Impuls geben, daß die Seminare ihren guten Ruf wieder erlangen. Möchten nur recht viel edlere Naturen sich dem Lehrerstande widmen, Deutschland braucht sie dringend nöthig.

zum Ausgangspunkt nimmt, indessen des Interesses für Deutschlands Lehrer keineswegs entbehrt. Der Verfasser weist darauf hin, wie in Oestreich, in Folge der zurückgebliebenen Volksbildung, nicht nur die reichen Hülfsmittel des Landes meist unbenutzt bleiben, sondern wie auch die geistige Productivität seiner Bewohner eine verhältnißmäßig geringe ist. Folgen dieser betrübenden Erscheinung sind ihm der religiöse Fanatismus in den niederen, Oberflächlichkeit und Blasirtheit in den höheren Schichten der Gesellschaft. Um seinen Landsleuten, unter denen von selbständigem Denken und Streben so wenig die Rede ist, zur Wohlthat eines besseren Daseins zu verhelfen, dringt er auf Reform der Lehrerbildungsanstalten und spricht in dieser Beziehung ganz gediegene und beachtenswerthe Ansichten aus. Manches muß uns freilich seltsam vorkommen. Denn während wir im Interesse der praktischen Ausbildung angehender Lehrer auf eine gute Seminarschule einen ganz besonderen Werth legen, tadelt er das „übermäßige Gewicht, welches auf die Seminarien und die damit verbundenen Musterschulen", so wie auf die „bestallten Musterlehrer" gelegt wird. Seiner Ansicht nach soll der Anstalt dadurch von vornherein ein ungesunder Charakter gegeben werden. In einem Lande, wo im Großen und Ganzen mehr auf den äußeren Schein als auf den inneren Werth gesehen wird, mag es allerdings häufig genug vorkommen, daß die sogenannten Musterlehrer mehr bestrebt sind, den Lehrer zu *spielen*, als in Wahrheit Lehrer zu *sein*. Und auch in Deutschland mag es hier und da Seminarlehrer geben, die, von der Eitelkeit beseelt, ihre Virtuosität in einzelnen Richtungen zur Schau zu stellen, das augenblicklich Nothwendigere und Wichtigere versäumen. Indessen können dergleichen Ausschreitungen Einzelner den Werth unmittelbarer Anschauung und der Gelegenheit zu praktischer Uebung niemals herabsetzen. Eben so muß das, was der Verfasser S. 66 über die Zeiteintheilung sagt, und wo er es für eine den Lehrer beengende Fessel erklärt, wenn er sich beim Uebergehen von einem Lehrgegenstande zu dem andern an den Glockenschlag binden soll, in gerechte Verwunderung setzen. Wie bei der Willkür des Einzelnen die der Gesammtheit unentbehrliche Ordnung nicht leiden soll, vermögen wir uns nicht zu erklären. Dagegen stimmen wir dem Verfasser vollkommen bei, wenn er verlangt, daß alle diejenigen, welche anregend und bestimmend auf Menschen einwirken wollen, praktische Anthropologen und Psychologen seien.

Zur eigentlichen Fortbildung für Lehrer ist die Schrift weniger geeignet, zumal der Stil derselben hin und wieder an schwerfälligen Constructionen leidet; dagegen gewährt die Vergleichung der Zustände eines uns so nahe berührenden Landes mit unsern eigenen allerdings ein eigenthümliches Interesse, und zwar um so mehr, als der Verfasser bestrebt ist, nicht etwa müßige Neugier zu befriedigen, sondern in der That unser Nachdenken anzuregen versteht. L. R.

---

6. Schriften über Erziehung der Mädchen.

71. *Gemälde weiblicher Erziehung.* Von **Caroline Rudolphi.** Zwei Theile. Dritte Auflage. Heidelberg, bei Winter, 1835. (3 Thlr.)

72. *Blicke in das Wesen der weiblichen Erziehung.* Für gebildete Mütter und Töchter. Von **Rosette Niederer**, geb. **Kasthofer**, Vorsteherin einer Erziehungsanstalt zu Iverdun (später zu Genf). Berlin, bei Rücker, 1828. (2 Thlr.)

73. Fragmente über Menschenbildung, von E. M. Arndt. Dritter Theil: Briefe an Psychidion über weibliche Erziehung. Altona, bei Hammerich, 1820. (1 Thlr. 5 Sgr.)

Die Gemälde von der edlen, mit Dichtergeist begabten Karoline Rudolphi sind Idyllen zu vergleichen, die uns die jungfräuliche Reinheit in ihrer lieblichen Natureinfalt schildern, und uns ein Leben vorführen, das den zarten Naturkeim zur edelsten Knospe, zur anmuthigsten Blüthe entfaltet. Die Schrift der geistvollen Frau Niederer ergänzt jenes ländliche Gemälde in der Art, daß sie uns das ernste Leben des weiblichen Wesens von Seiten der Idee und der Thatkraft schildert. Beide Werke sind vorzügliche Erscheinungen der Literatur, und repräsentiren gewissermaßen die Zeiten, in denen sie erschienen sind. Als Karoline Rudolphi ihre Seelen- und Naturgemälde in der romantischen Pfalz an den Ufern des Neckars schrieb, blühte noch, wenn auch mit abnehmendem Dufte, das Gewächs der sentimentalen Gefühlsstimmung, die kein Blümchen auf der Heide und keinen Stern am Himmel unbewundert betrachten konnte; als aber Frau Niederer am Fuße der Alpenkette und in der Nähe des sturmbewegten Frankreichs die Feder ergriff, galten nur erhabene, ideale Gedanken, Entschlossenheit und Muth. Beide Schriften sind einseitig, gehören aber immer noch zu dem Vorzüglichsten, was wir über weibliche Erziehung besitzen.

Höchst interessant sind auch die Ansichten des thatkräftigen, muthvollen Ernst Moritz Arndt über die Erziehung des weiblichen Geschlechts. Den tiefen Charakter wahrhaft weiblicher Wesen schildert der ernste, standhafte Mann in trefflichen Zügen, und wenn er auch von der intellectuellen Bildung der Frau vielleicht zu wenig verlangt und in dieser Hinsicht an weibliche Erziehungs- und Schulanstalten zu geringe Anforderungen stellt, so erscheinen doch seine Ansichten überall aus der praktischen, frischen Beobachtung des Lebens hervorgegangen, und sie sind der vergleichenden Berücksichtigung mit den Ansichten jener geistvollen Frauen in jeder Beziehung würdig.

Leider gehen die Meinungen über die beste Art der Erziehung und Bildung der weiblichen Jugend der höheren Stände noch gar sehr weit aus einander. Wenn auch alle stimmfähigen Männer und Frauen darin übereinstimmen, daß die Familie, als die Lebens- und Wirkenssphäre der künftigen Hausfrau, Gattin und Mutter, unter der Voraussetzung einer innern Wohlgestalt derselben, die beste Stätte der Erziehung der heranwachsenden weiblichen Jugend sei, so herrscht doch in Betreff der intellectuellen und künstlerischen Ausbildung derselben eine außerordentliche Verschiedenheit der Ansichten, zu großem Nachtheil für die Sache. Während die Einen die weibliche Jugend der bemittelten Stände außer den Elementarkenntnissen auf Katechismus, Bibel und Gesangbuch beschränken möchten, ziehen die Anderen die Bildung durch Romanlectüre, ausländische Sprachen und allerhand Künste des verfeinerten Lebens mit in den Kreis ernster Beschäftigung der Jungfrauen. Die meisten Schriftsteller über Erziehung haben fast ausschließlich ihr Nachdenken der Art der Bildung der männlichen Jugend gewidmet, gerade, als sei die des weiblichen Geschlechts kein würdiger Gegenstand ernster männlicher Beschäftigung, oder als mache sich die Erziehung desselben von selbst. Offenbar sind auf diesem Felde noch Lorbeeren zu pflücken. Jedenfalls muß man gleich von

vorn herein bei der Bildung der Mädchen die verschiedenen Stände unterscheiden; ein Mädchen verläßt weit seltener die Sphäre, innerhalb deren es geboren, als ein Knabe, der sich durch besonderes Talent die Welt öffnen kann. Die Töchter unserer Landleute finden den nöthigen Schulunterricht in der allgemeinen Volksschule, nicht getrennt von den Knaben, wofür gar keine Gründe sprechen. In den Städten richtet man besondere Knaben- und Mädchenschulen ein, oder wenn sie in der Elementarklasse vereinigt sein sollten, so trennt man sie doch in der Oberklasse von einander. Ueber den Unterricht derselben gehen die Ansichten weniger auseinander, als bei den Mädchen höherer Stände. Nach meinem Bedünken müßten bei diesen die Anforderungen bedeutend gesteigert werden, nicht in Betreff des Umfangs oder der Ausdehnung, sondern in Ansehung der intensiven Kraft. Ist es schon dem Knaben schädlich, etwas halb zu lernen, so verdoppelt und verdreifacht, ja verzehnfacht sich dieser Nachtheil bei den Mädchen; denn diese füllen die Lücken nicht aus, sondern verflachen total oder vergessen Alles. Alles, was ein Mädchen lernt, muß besonders tüchtig gelernt werden. Schon darum muß man den Umfang beschränken. Ich bin übrigens keineswegs der Meinung, daß unsere Töchter zu viel wissen, sie wissen oft nur Vielerlei oder haben von Allem gehört, *wissen aber viel zu wenig gründlich und tüchtig*. Eine traurige Oberflächlichkeit ist Schuld daran, daß die meisten verseichten, und ich bin geneigt, aus dieser Quelle viel des Unheils abzuleiten, das sich über die Ehen und die Kindererziehung ergießt. Der junge Mann verlobt sich (in der Regel zu seinem Unglück) mit einem Mädchen seines Standes, ehe er seine Natur und die Verhältnisse der Welt genau kennt. Er sieht mehr auf alle anderen Dinge, als auf wahre Bildung. *Seine* Bildung geht das Leben hindurch fort, die seiner Frau steht still oder geht zurück. So entsteht eine Kluft, die von der meist zu hoch gepriesenen Gemüthlichkeit selten ausgefüllt wird. Zu einer glücklichen Ehe gehört für den gebildeten, fortstrebenden Mann ein gebildetes, für Bildung empfängliches, *verständiges* Weib, das nicht im zwanzigsten, nicht im dreißigsten, noch nicht im vierzigsten Jahre den Gipfelpunkt seiner Bildung erreicht hat. Wie sieht es in dieser Beziehung unter uns aus! — Nicht besser steht es um die Erziehung der Kinder, am meisten der Knaben, in so weit sie von den Müttern ausgeht. Wir haben wenig gediegene und tüchtige *Männer*. Woran liegt es? Allerdings an Vielem, zuoberst an der freilich jetzt angebahnten, aber doch immer noch nicht genügenden Entwickelung des Gemeinde-, des Staats- und des öffentlichen Lebens, denn das Leben bildet den Mann; aber es liegt auch an den Frauen, an unseren Frauen, die für einen großartigen, öffentlichen Gesichtspunkt des Mannes in der Regel gar keinen Sinn haben, folglich auch in dieser Beziehung auf die Knaben gar nicht wirken können, vielmehr sie mit den Männern auf die enge Sphäre des häuslichen Lebens zu beschränken suchen. Nach meinem Bedünken kleben wir in Betreff der Auffassung der Stellung der Frauen an den einseitigsten, beschränktesten Meinungen. Wie wenig Männer giebt es, die von dem Weibe mehr und Anderes verlangen, als daß sie — was man so nennt — *gute* Hausfrauen und Mütter seien! Wodurch entsteht die Trivialität unseres geselligen Lebens, selbst in den sogenannten gebildeten Zirkeln?! — — Doch das ist ein weitläufiges Capitel, wir müssen davon abbrechen. Aber daß in diesen, hier nur schwach berührten

Rücksichten durchweg unter uns Alles ungenügend ist, wer fühlte es nicht in tiefster Seele! Eine Ursache dieser ungenügenden Zustände liegt in der ungenügenden Bildung unserer Frauen, die auch in Folge des Besuchs der Mode gewordenen Vorlesungen sich nur wenig gehoben hat. Kein neuerer Schriftsteller und keine Schriftstellerin (unsere Philister meinen, solcher dürfe es keine geben) hat dies tiefer und wahrer ausgesprochen, als Rosette Niederer in ihrem oben angezeigten Buche*). Mehr solcher Frauen, wie sie dieselben erziehen will — und wir würden weiter sein. Aber was wäre darüber nicht zu sagen! Wir müssen den Leser seinem Nachdenken, seiner Weltschau überlassen.

Schon vor mehr als dreißig Jahren sind warnende Stimmen aufgetreten, besonders in Betreff der vernachlässigten körperlichen Ausbildung der Mädchen und der Erziehung der Mädchen höherer Stände durch Französinnen. So K. Bormann: Ueber weibliche Handarbeiten, Berlin 1836, bei Plahn, und in: Beitrag zu den Erfahrungen über die physische Erziehung der Mädchen, von einer Erzieherin. Danzig 1836, bei Gerhard. Gegen die Erziehung deutscher Mädchen durch Französinnen und was damit zusammenhängt, polemisirt mit Recht Bormann in: Die französischen Bonnen, oder: Was ist von dem Verfahren zu halten, Kinder von früher Jugend an zwei Sprachen lernen zu lassen? Berlin, 1844, Schultze (13 S.). — Eine vollständige Anleitung zur weiblichen Gymnastik liefert: Kallisthenie oder Uebungen zur Schönheit und Kraft für Mädchen, von **P. H. Elias**, mit Vorwort von A. Meckel, Professor der Anatomie in Bern. Mit 38 Umriß-Figuren. Bern 1829, bei Jenni.

74. Die Erziehung des Menschen in seiner fortschreitenden Entwickelung. Eine gekrönte Preisschrift der Madame **Necker de Saussure.** Aus dem Französischen übersetzt von den Pfarrern **L. Overbeck** und **F. Schmidt.** Drei Theile. Bielefeld, 1842, Velhagen und Klasing. (2 Thlr.)

75. **L. Aimé-Martin** über die Civilisation des Menschengeschlechts durch die Frauen, oder Erziehung der Hausmütter. Uebertragen von **Dr. J. Leutbecher.** Breslau, Schulz. (699 Seiten. 2 Thlr.)

Beide Werke sind gekrönte Preisschriften, gekrönt von der Akademie in Paris. „Die Franzosen sind leichtsinnige, frivole, irreligiöse und unhäusliche Menschen.“ So sprachen ehemals Tausende von Deutschen, sie hüllten sich dabei behaglich in ihren patriotischen Tugendstolz ein und — lehrten die Schulkinder das Verdammen unserer westlichen Nachbarn. Der letzte Krieg hat allerdings wenig dazu beigetragen, sie uns viel besser erscheinen zu lassen; wir aber sind humaner in ihrer Beurtheilung geworden und suchen unsern Patriotismus nicht mehr durch unbedingte

*) Sie sagt: „Erziehungsweisheit und Unterrichtskunst sind auch bei Eltern kein bloß angeborenes Talent, obgleich beide ein solches voraussetzen; sondern sie müssen entfaltet und gründlich gelernt werden. So unentbehrlich dem Jüngling und Mann das Erkennen des Berufs, das Studium seiner Wissenschaft, die Vorbildung zu seiner Kunst ist, so unentbehrlich ist der Tochter das Erlernen des Lehrerinnen-Berufs, der Erzieherin das Studium der Erziehungswissenschaft und der Mutter die Vorbildung zur Erziehungskunst. Handwerksmäßige Abrichtung, einzelne Fertigkeitsangewöhnungen führen in keinem Falle dazu und sind schlimmer, als wenn gar keine Vorbereitung stattgefunden hätte. Daher das im Culturzustande nie erlöschende Bedürfniß von Erziehungsschulen für Töchter und von Bildungsanstalten für Mütter.“

Geringschätzung alles Fremden kund zu geben. Im Gegentheil, wir lassen auch unsern Feinden Gerechtigkeit widerfahren, und können daher auch jetzt noch Schriften, wie die genannten, empfehlen. In diesen Büchern, die sich vorzugsweise mit der weiblichen Erziehung und der Cultur, welche von Frauen ausgehen kann und soll, beschäftigen, findet man einen solchen Reichthum von zutreffenden, feinen psychologischen und pädagogischen Bemerkungen, und ein so nachdrückliches, immer wiederkehrendes Dringen auf Tugenden, von denen wir meinen, daß sie nur bei uns oder wenigstens vorzugsweise bei uns zu Hause seien, daß man in der That in Erstaunen geräth. Daraus folgt gewiß, daß solche Schriftsteller diese Tugenden kennen und schätzen und daß, da diese Schriften beliebt sind, Viele sie schätzen. Weiden wir uns also an den tiefen Blicken, den diese Frau und Herr Martin in das Wesen der menschlichen, besonders der kindlichen Natur, so wie in das Innere des Familienlebens gethan haben. An die rhetorische Breite der Franzosen muß man sich allerdings gewöhnen, sie gehört zu ihrer Natur; man glaubt der Conversation gebildeter Weltmenschen zuzuhören, nichts von Pedanterie und Schulsteifheit — kurz, die genannten Schriften gewähren eine nicht allzu schwere, angenehme, belehrende Lectüre. Es giebt gebildete Frauen, welche von diesen Schriften entzückt sind.

76. Andeutungen zu einem Organisationsplane für städtische Mädchenschulen, mit besonderer Beziehung auf kleinere Städte, von Fr. **Ballhorn**, Oberprediger in Oranienburg. Berlin 1840, bei Nauck. (150 Seiten. 20 Sgr.)

Bei dem noch weit verbreiteten Mangel an gereiften Ansichten über die Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts war und ist eine Schrift, wie die vorliegende, wegen der vielen wohlüberlegten und der Ueberlegung würdigen Ansichten und Vorschläge von großer Bedeutung. „Während der Mann abstrahirt und reflectirt, während er durch Begriffe und Schlußketten zu Ideen aufsteigt; versteht und denkt das Weib mehr in unmittelbarer Anschauung, faßt es schärfer das Individuelle auf und schließt sich mit seiner ganzen Verstandesthätigkeit innig an das Leben an.“ Auf dieser Grundlage, der wir unsere volle Beistimmung schenken, beruhen des Verf. Ansichten und Vorschläge. Mit Recht verlangt er für das weibliche Geschlecht eine eigens gestaltete Erziehung, einen besonders modificirten Unterricht. Seine Grundansicht in Betreff des Letzteren spricht sich (S. 42) in folgenden Worten aus:

„Die Mädchenschule soll sich zu einer allgemeinen Berufsschule erheben; sie soll mithin das Mädchen mit der richtigen Ansicht zu seinem Berufe und dem Verhältniß desselben zu seiner geistigen Bestimmung, mit einer Richtung seines ganzen Wesens auf diesen Beruf, und mit den Grundsätzen und Grundbedingungen ausrüsten, welche es, nachdem es die Schule verlassen, geschickt machen, die ihr bevorstehenden Jahre zur Einsammlung der ihr nöthigen Kenntnisse und Fertigkeiten, zur Begründung einer besonnenen Lebensansicht und zur Vorbereitung auf ihren Wirkungskreis als Gattin ꝛc. benutzen“. Kurz, den Verfasser leitet der Gedanke, der Mädchenlehrer dürfe nie die eigentliche Bestimmung der Mädchen aus dem Auge verlieren, vielmehr habe er all' sein Thun speciell danach zu bemessen.

77. Gedanken über Erziehung und Unterricht besonders des weiblichen Geschlechts und über weibliche Erziehungsanstalten. Nebst drei Anhängen: 1) zur Widerlegung der Schrift des Herrn Schulz ꝛc.; 2) über die Nachtheile des zu frühen und zu vielen Romanlesens; 3) über den sittlichen Einfluß des Schönen. Von **Tinette Homberg**. Berlin, 1845, Enslin. (311 Seiten. 1 Thlr. 10 Sgr.)

Der Umstand, daß ich (Diesterweg) diese Schrift bevorwortet, bezeichnet hinreichend meine Meinung von der Vorzüglichkeit derselben. Nachdem ich in dem Vorwort über die Hauptmängel, die ich an dem Benehmen der Mädchenlehrer, an dem Unterricht in Mädchenschulen und an der Stellung der Frauen wahrgenommen, mich geäußert, spreche ich meine Freude über die vorliegende Schrift besonders wegen der Offenheit, Wahrhaftigkeit, Entschiedenheit, kurz Naturkräftigkeit oder Deutschheit der Verfasserin aus. Die Anerkennung dieser intensiven Eigenschaften würde ich jetzt noch steigern. Denn auf der einen Seite leidet ein nicht unbeträchtlicher Theil der deutschen Frauen nach wie vor an falscher Sentimentalität, pietistischem Tik und neumodischer Blasirtheit; auf der andern macht sich eine Kopf- und Herzensverdrehtheit bemerkbar, welche alle echt-weiblichen, oder gar die sittlichen Eigenschaften der Frauen verdammt. Darum gewährt es einen doppelten Genuß, eine Frau zu hören und — da sie sich ganz giebt, wie sie ist — zu sehen, welche eine gesunde, naturkräftige und eigenthümliche Richtung auf das Göttliche mit der sinnigsten und innigsten, thatkräftigsten Liebe zu allem Feinen, Reinen, Schönen und Menschlichen verbindet. Daß sie nicht bloß eine andere, sondern auch eine höhere Bildung von den Töchtern unseres Mittelstandes verlangt, als die ist, welche ihnen im Durchschnitt zu Theil zu werden pflegt, versteht sich von einer durchgebildeten Frau, welcher alle Halbheit ein Greuel ist, von selbst. Dabei legt sie auf leibliche Tüchtigkeit, Gesundheit und Frohsinn der Jugend den Accent, und will nichts von einer Bildung wissen, welche diese Eigenschaften ausschließt oder auch nur beeinträchtigt. Kurz, Tinette Homberg dringt auf die Verbindung derjenigen Eigenschaften, welche das Glück des Weibes in allen Lebensbeziehungen begründen und sichern, gleich weit entfernt von Frömmelei und blinder Gläubigkeit, wie von jeder Hinneigung zu Ueberbildung oder unweiblichen Emancipationsgelüsten. Die ganze Schrift gewährt in Gedanken wie in Ton und Freimuth eine Herzensstärkung, welche wir nicht bloß dem berufsmäßig pädagogisch wirkenden Theile des weiblichen Geschlechts, sondern allen Frauen und selbst den Männern, welche sich für Veredlung des „Geschlechts“ interessiren, von Herzen wünschen. Die Anhänge sind sehr schätzbare Zugaben und bewähren überall den naturkräftigen Sinn der hochgeachteten Verfasserin.

78. Die höhere Bildung des weiblichen Geschlechts von **Dr. F. Seinecke**. Erstes Heft. Hannover, 1846, Helwing. (80 Seiten. 10 Sgr.)

Der Verfasser schreibt über höhere Bildung des weiblichen Geschlechts, besonders über die Art derselben, welche die Schule gewähren kann. Er denkt an Töchter des höheren Bürgerstandes und schreibt für gebildete Laien, für Mütter und Pädagogen. Er bekämpft die Halb-, die Ueber- und die Scheinbildung, Ausgeburten, welche man auf dem Gebiete der Mädchenbildung viel häufiger trifft, als auf dem der Knabenbildung. Aber er vertheidigt auch die richtige Ansicht, daß den Mäd-

chen der höheren Stände eine gründliche, eine höhere Bildung gegeben werden müsse. Auch die Frau soll über Küche und Keller, über Familie, Dorf und Stadt hinausschauen auf die höheren Interessen der Menschheit; sie soll frei gemacht werden von der gemeinen, selbstsüchtigen Ansicht der menschlichen Angelegenheiten; soll eine würdige Gefährtin des gebildeten Mannes sein, eine hochherzige, einsichtsvolle Mutter, welche für die nationalen Angelegenheiten des Vaterlandes und für die Interessen der Menschheit Sinn hat, und den Beruf in sich fühlt, nach Kräften für diese großen Dinge zu erziehen und zu wirken; mit einem Worte: der Verfasser will das Mädchen zur wahren Humanität erziehen. Der Inhalt dieses ersten Heftes ist dieser: 1) Ueber Humanitätsbildung; 2) Berechtigung und Beruf des weiblichen Geschlechts zu höherer Geistesbildung; 3) Eigenthümlichkeit der höheren weiblichen Bildung; 4) Gründe, warum die jetzige höhere Bildung des weiblichen Geschlechts sehr mangelhaft ist. — Die Gedanken sind überzeugend durchgeführt. Besonders erfreut es, daß der Verfasser bei allem Dringen auf Gemüthsbildung des Weibes gegen die gemachte Gläubigkeit und forcirte Frömmigkeit eifert. Sehr zeitgemäße Worte und Gedanken!

79. Das Aesthetische nach seinem eigenthümlichen Grundwesen und seiner pädagogischen Bedeutung dargestellt von **Friedrich Dittes**. Leipzig, bei J. Klinkhardt, 1854. (15 Sgr.)

Nicht ohne Absicht reihen wir diese Schrift den eben genannten an, da die Mädchenschule jedenfalls die besondere Verpflichtung hat, die ästhetische Seite der Jugendbildung zu pflegen, daß wir den zu leeren Galanterien geneigten Mädchenlehrern, die ihren Unterricht durch blumenreiche Phrasen und inhaltslose Schönrederei aufzuputzen suchen, nicht das Wort reden wollen, versteht sich von selbst. Der Lehrer einer Töchterschule darf nicht darauf hinarbeiten, von seinen Schülerinnen bewundert zu werden. Sie müssen vor allen Dingen etwas bei ihm lernen; dann findet sich die Achtung, und mit derselben derjenige Grad von persönlicher Zuneigung allein, den selbst die Eltern eines jungen Mädchens nicht bedenklich finden werden. Alles, was darüber hinaus geht, das ist vom Uebel. Wer seinen Schülerinnen zu krankhafter Schwärmerei Veranlassung giebt, der begeht ein Verbrechen an den jugendlichen Seelen.

Solchen ungesunden Auswüchsen der Pädagogik gegenüber behält die Berücksichtigung des ästhetischen Moments in der Erziehung wie im Unterricht ihre volle Bedeutung, weil der Sinn für das Schöne in der Entwickelung des menschlichen Geistes begründet ist. Und dazu trägt der Verfasser durch seine „gekrönte Preisschrift" in edler und würdiger Weise bei. Um dem unsicheren Umhertappen und Experimentiren, dem steten Zerwürfniß zwischen den oft entgegengesetztesten Anforderungen der einzelnen pädagogischen Richtungen ein Ende zu machen, bemüht er sich, naturwissenschaftliche Psychologie in die Pädagogik zu bringen. Und allerdings wäre es Geistlichen wie Lehrern zu wünschen, daß sie, da sie es doch einmal wesentlich mit der Entwickelung und Bildung der menschlichen Seele zu thun haben, vor allen Dingen tüchtige Psychologen würden. Die Arbeit des Verfassers (137 S.), von welchem auch eine andere, „das menschliche Bewußtsein" ein Jahr zuvor mit einem Preise gekrönt worden ist, untersucht das Aesthetische nicht seinem ganzen

Umfange nach, sondern nur soweit, als es im Interesse der Pädagogik und für den Pädagogen selbst erforderlich ist; sie ist eine Aesthetik für Lehrer und Erzieher, und zwar im Geiste Beneke's. Das Ganze ist populär, klar und durchsichtig gehalten, in anregender, zum Theil schöner und erhebender Sprache abgefaßt. Lehrern an höheren Töchterschulen, besonders solchen, bei denen der Verstand die Gemüthsbildung entschieden beherrscht, dürfte die kleine Schrift dringend zu empfehlen sein. L. R.

80. Die Erziehung der weiblichen Jugend in deutsch-nationalem Sinne, mit besonderer Berücksichtigung der höheren Töchterschule, von **Dr. J. W. Otto Richter.** 2. Aufl. Leipzig, bei Siegismund und Volkening. 1872. (10 Sgr.)

Eine kleine Schrift von 72 Seiten, in welcher der Verfasser nicht nur gegen die in der deutschen Mädchenerziehung noch oft zu Tage tretende Unnatur und Principienlosigkeit auftritt, sondern auch das entschiedene Verlangen stellt, die jugendliche Mädchenseele für die Interessen des Vaterlandes zu gewinnen. Da das Bestreben, höhere Töchterschulen zu gründen, in immer weiteren Kreisen lebendig wird, so ist es allerdings wichtig, solchen Anstalten gleich von vorn herein eine zweckmäßige Einrichtung zu geben, und dem Unterrichtsverfahren in denselben die richtige Bahn vorzuzeichnen, damit die Bildung der jungen Mädchen, wenn auch nicht umfangreicher, so doch gediegener werde. Der Verfasser ist mit den durch die höheren Töchterschulen bisher erzielten Resultaten durchaus unzufrieden, denn er findet bei der großen Mehrzahl der Frauen, selbst der gebildeten, noch ganz dieselben Fehler, welche auch frühere Zeiten mit vollem Rechte gerügt haben: Putzsucht, alberne Modenarrheiten, Hang zu öffentlichen Vergnügungen und zur Romanlectüre, Freude an Beschäftigung mit werthlosen Toilettengegenständen, Neigung zu fader und seichter Unterhaltung, wie zum Durchhecheln bekannter Persönlichkeiten u. dgl. m. — so daß der Mann, welcher in den Ehestand tritt, mit seiner Frau nicht, wie er gehofft, eine willkommene Stütze, sondern leider oft genug einen Gegenstand neuer Sorge bekommt, am schmerzlichsten aber bei ihr jedes Verständniß für die Bedeutung seiner Berufsthätigkeit vermißt. Den Grund dieser beklagenswerthen Erscheinung findet der Verfasser in der verkehrten Richtung, welche die höheren Töchterschulen befolget, indem sie nicht selten die Bildung des Gemüths vernachlässigt, dagegen ihre Zöglinge zu befähigen gesucht haben, später eine Rolle in der Gesellschaft zu spielen. Da aber das deutsche Weib seiner ganzen Anlage nach dazu bestimmt ist, die Trägerin echter Humanität zu sein, so sollte das Streben des Lehrers einer höheren Töchterschule nicht dahin gehen, Damen für den Salon, sondern Frauen für die Familie zu erziehen, wodurch das wahre Interesse des Vaterlandes am besten mit befördert würde. — Auf welche Weise nun der Unterricht einzurichten sei, um der idealen Seite der weiblichen Bildung zu genügen, ohne jedoch die praktische zu vernachlässigen, das weist der Verfasser an den einzelnen Lehrgegenständen nach. Was er hier über den Religions-, den deutschen und den Geschichtsunterricht sagt, ist in hohem Grade beherzigenswerth. Das Ganze ist ein Ausfluß tief sittlichen Ernstes und zugleich in einer edlen und würdigen Sprache abgefaßt. Lehrern an höheren Töchterschulen, die mit den Resultaten ihres Wirkens unzufrieden sind und sich von den Gründen des Mißlingens ihrer Arbeit Rechenschaft geben möchten, ist die Schrift besonders zu empfehlen. L. R.

Die Frage nach dem Wesen und der eigentlichen Aufgabe der höheren Töchterschulen ist nicht nur in mannigfachen Schriften, wie die eben genannten, zum Gegenstande der Besprechung gemacht worden, sondern sie hat auch in der neuesten Zeit unter den bei der Sache betheiligten Pädagogen eine lebhafte Bewegung hervorgerufen. Diese bisher unbekannte Erscheinung steht in nahem Zusammenhange mit der Hoffnung auf ein Unterrichtsgesetz, das auch den höheren Töchterschulen eine gesetzliche Regelung bringen soll. Eine Frucht der erwähnten Bewegung sind **zwei Denkschriften**, die allerdings nicht durch den Buchhandel zu beziehen, indessen jedenfalls in die Hände aller derjenigen gelangt sind, die ein näheres Interesse an der Gestaltung der betreffenden Anstalten nehmen. Daß in beiden Schriften eine bedeutende Verschiedenheit der Ansichten zu Tage tritt, wird um so weniger in Erstaunen setzen, als die ganze Angelegenheit einerseits noch in den ersten Stadien ihrer Entwickelung begriffen ist, andererseits jede der beiden Denkschriften aus einem ganz speciellen Kreise von Pädagogen hervorgegangen ist. Während die eine ihre Entstehung einer Anzahl festangestellter Dirigenten verdankt, und die hier in Betracht kommenden Schulen im Gegensatz zu den Knabenanstalten mit der Benennung „höhere Mädchenschulen“ bezeichnet, rührt die andere von Privatschulvorständen her und will, indem sie besonders die Beziehung ihrer Zöglinge zur Familie ins Auge faßt, den üblichen Namen „höhere Töchterschule“ beibehalten wissen. Von jedem Parteistandpunkte uns grundsätzlich fern haltend, und von der Ansicht getragen, daß öffentliche wie Privatschulen ihre eigenthümlichen Vorzüge und auch ihre eigenthümlichen Mängel haben, lassen wir nachstehend den Inhalt beider Denkschriften in möglichst kurzer Fassung folgen. Beide Parteien zu hören, und ihre Ansichten besonders da, wo sie auseinander gehen, in ruhiger und besonnener Weise zu prüfen, wird Sache derjenigen sein, in deren Händen die gesetzliche Regelung und somit die Zukunft der höheren Töchterschule ruht.

1) Den hohen deutschen Staatsregierungen gewidmete Denkschrift der ersten deutschen Hauptversammlung von Dirigenten und Lehrenden der höheren Mädchenschulen, betreffend eine gesetzliche Normirung der Organisation und Stellung des höheren Mädchenschulwesens. Gedr. bei Samuel Lucas in Elberfeld.

Die Schrift weiset darauf hin, wie die Bildung der weiblichen Jugend lange Zeit in Pensionaten gesucht worden, die, nicht selten unter fremdländischem Einflusse stehend, vorwiegend die Bildung für das gesellschaftliche Leben im Auge hatten. Solchen Anstalten gegenüber sind in den ersten Jahrzehenden unseres Jahrhunderts höhere Mädchenschulen ins Dasein gerufen worden, denen man eine andere Richtung zu geben bemüht war. Sie sollten den bereits bestehenden höheren Lehranstalten für die männliche Jugend ebenbürtig zur Seite stehen, aber neben der Befriedigung des gesteigerten Bildungsbedürfnisses auch das besondere Wesen der weiblichen Bildung ins Auge fassen. Dem oben angedeuteten, lange gehegten und gepflegten Scheinwesen entgegenzuarbeiten, ist eine der Hauptaufgaben dieser Anstalten, die vorzugsweise von städtischen Gemeinden errichtet worden sind, und deren bereits mehr als hundert bestehen. Im Lauf der Zeit haben sie sich innerlich weiter entwickelt, während die Schulgesetzgebung sie bis jetzt in eine Reihe mit den Elementarschulen

gestellt hat. Und da die Entwickelung für jede einzelne keine andere als eine individuelle sein konnte, so ist ihre Stellung zu den Aufsichtsbehörden eine unklare geworden, die das fernere Gedeihen nothwendig hemmen muß. Denn es fehlt nicht nur an gesetzlichen Bestimmungen über die inneren Angelegenheiten dieser Schulen, sondern auch an einer genauen Feststellung der Anforderungen, welche bei der Prüfung der an ihnen zu beschäftigenden Lehrerinnen zu machen sind.

In Folge dessen haben viele Dirigenten und Lehrer solcher Anstalten das Bedürfniß einer gemeinsamen Berathung und einer der letzteren entsprechenden Kundgebung empfunden, um an geeigneter Stelle eine gesetzliche Ordnung der Verhältnisse der höheren Mädchenschule nachzusuchen. Diese Berathung hat, in Hoffnung auf das Entgegenkommen der deutschen Staatsregierungen, am 29. u. 30. September 1872 stattgefunden, und Gegenstand der Tagesordnung war: „die gesetzliche Normirung der Einrichtung und Stellung der höheren Mädchenschule im Verhältniß zu dem übrigen Schulwesen und der staatlichen Unterrichtsverwaltung." Eine aus sieben Directoren bestehende Commission hat nun eine Reihe von Thesen aufgestellt, deren wesentlicher Inhalt in kürzester Fassung folgender ist:

Die höhere Mädchenschule hofft als ein nothwendiges Glied des höheren Schulwesens anerkannt zu werden. Gleich den Gymnasien und Realschulen hat sie sich die allgemeine Geistesbildung ihrer Zöglinge zur Aufgabe gemacht und sucht eine harmonische Ausbildung der Kräfte des Geistes, des Gemüths und des Willens in religiös-nationalem Sinne auf realistisch-ästhetischer Grundlage zu erstreben. Die Grundsätze für den Elementarunterricht, der selbstverständlich mit in die Anstalt aufzunehmen ist, sollen auch für den weitergehenden Unterricht in Wissenschaften und Sprachen leitend sein. Die Schulzeit ist auf zehn Jahre, vom vollendeten sechsten bis zum vollendeten sechzehnten berechnet, und zwar so, daß drei Hauptstufen anzunehmen sind, welche sich in 7—10 Klassen mit einjährigen Lehrcursen gliedern. Bei der Auswahl der Lehrer ist mehr auf die Gabe geschickter populärer Darstellung, als auf den Umfang gelehrten Quellenstudiums, besonders aber auf Gemüths- und Charakterbildung und auf eine taktvolle Haltung zu sehen. Für die Ausbildung von Lehrerinnen sind wohl ausgestattete Anstalten nothwendig, deren Beaufsichtigung eben so wie die der höheren Mädchenschulen, denselben Behörden zu übertragen ist, welchen die Gymnasien und Realschulen untergeordnet sind. Die Feststellung eines Normal-, Lehr- und Einrichtungsplans ist eine Nothwendigkeit. — Zwei kurze Abschnitte über Mittel- und Fachschulen bilden den Schluß.

Diesen Thesen gegenüber hat der in Berlin seit dem Jahre 1869 bestehende Verein für höhere Töchterschulen folgende Schrift verfaßt, um auch seinerseits mit einer Kundgebung über eine Angelegenheit nicht zurückzubleiben, die umsomehr als eine offene Streitfrage zu betrachten ist, da wirklich an verschiedenen Stellen ganz entgegengesetzte Ziele erstrebt werden.

2) Den hohen deutschen Staatsregierungen gewidmete Denkschrift des „Berliner Vereins für höhere Töchterschulen". Ueber Stellung und Organisation der höheren Töchterschulen. Berlin. Franz Krügersche Buchdruckerei 1872.

Aus der 16 Seiten groß Quart umfassenden Schrift heben wir nur folgende einzelne Punkte als besonders wichtig hervor:

1) Die höhere Töchterschule hat eine kurze, der neuesten Zeit angehörige Geschichte; sie ist, wie die moderne Pädagogik überhaupt, von der Schweiz ausgegangen und verdankt ihr Dasein edlen Frauen, welche zuerst den Gedanken verwirklichten, höhere Bildungsstätten für die weibliche Jugend zu gründen.

2) Von dem Mädchenlehrer als solchem ist nicht sowohl gründliche Gelehrsamkeit, als vielmehr psychologischer Scharfblick und in Betreff der didaktischen Befähigung ein gewisses künstlerisches Talent zu fordern, das die nicht selten räthselhafte Mädchenseele in der Eigenthümlichkeit ihres Wesens zu erfassen versteht. Feiner Takt, Geschmack, Phantasie und Tiefe des Gemüths sind Eigenschaften, die dem Lehrer einer höheren Töchterschule nicht fehlen dürfen. Die Persönlichkeiten für solche Anstalten sind daher weniger nach dem Umfange ihrer Kenntnisse als nach ihrem pädagogischen Talent auszuwählen.

3) Was den der höheren Töchterschule zu gebenden Charakter betrifft, so hat sie neben der allgemeinen Menschenbildung speciell die eigenartige Frauenbildung zu pflegen. Hierbei sind gewisse historische Grundlagen nicht außer Acht zu lassen, die theils in den berechtigten Wünschen des Publicums, theils in der Beobachtung der Natur der Zöglinge ihren Ursprung haben.

Diesen Ansichten wird jeder mit der weiblichen Erziehung vertraute Pädagog seine Zustimmung schenken. Aber Organisation und Reorganisation der höheren Töchterschulen sind vorläufig noch ein Gegenstand lebhaften Streites; öffentliche und Privatanstalten stehen mit ihren Bestrebungen, einzelne Dirigenten mit ihren pädagogischen Ansichten einander oft diametral gegenüber. Wenn die zuletzt genannte Schrift den Knoten nun auch nicht vollständig löst, und besonders die an öffentlichen Anstalten thätigen Mädchenlehrer nicht jeden Satz unterschreiben werden, so enthält sie doch eine Menge sehr beherzigenswerther Ansichten, die ein Beweis eines höchst achtbaren Strebens sind. L. R.

---

7. Schriften über das Verhältniß der Schule zu Staat und Kirche.

81. Das Verhältniß des Elementarunterrichts zur Politik der Zeit. Eine Kritik des bisherigen Unterrichts und Darstellung der einzig heilsamen Unterrichtsweise. Staatsmännern zur Würdigung — Schulmännern zur gewissenhaften Beachtung. Von Dr. J. B. Graser. Zweite verbesserte Auflage. Regensburg, bei Reitmayr, 1837. (1 Thlr. 7½ Sgr.)

Der Verfasser betrachtet den Unterricht als das erste Element zur Versöhnung der immer noch mit einander kämpfenden Zeitrichtungen, nicht den bisherigen Unterricht, sondern den „Elementar-Unterricht für's Leben." Um diesen Beweis zu führen, entwirft er einen Schattenriß des gewöhnlichen (schlechten) Unterrichts und bezeichnet dann den wahren in Umrissen. In jenem (negativen) Geschäft ist der Verfasser glücklicher als in diesem positiven. Von dem Elementar-Unterricht erwartet er

allerdings zu viel. Nicht ganz gewöhnliche Lehrer werden aber auch diese Schrift mit Gewinn lesen; sie regt an. Und das, was sie anregt, mag leicht eben so wichtig werden, als was sie giebt, besonders wenn man zwischen den Zeilen zu lesen versteht. Graser war — wie besonders die erste Auflage seiner „Divinität" und sein Schicksal beweisen (er wurde von den Ultramontanen sehr angefeindet, und sein Werk stand auf dem römischen Index der verbotenen, d. h. gefährlichen Bücher) — ein freisinniger, edler Mann, voll Begeisterung für Jugendbildung und Erziehung des Menschengeschlechts. Er durfte nicht Alles sagen, was er dachte, um sein Wirken nicht ganz paralysirt zu sehen; er versuchte es in seinen späteren Jahren, sich zu accommodiren, aber es gelang ihm nicht. Er war dazu zu ehrlich. Er ist fast zum Märtyrer seiner Ansichten geworden. Ehre seinem Namen!

82. Schule, Kirche und Haus, von **F. W. Pustkuchen-Glanzow.** Elberfeld, bei Büschler (jetzt Leipzig, bei Crayen), 1832. (1 Thlr.)

Der Verfasser redet der Trennung der Schule von der Kirche, das heißt: der Befreiung der Geistlichen von der Schulaufsicht, das Wort. Er hält dies für nothwendig im Interesse der Kirche. Darum will er die Kirche von der Schule emancipiren. Und was verlangt das Interesse der Schule? — — —

83. Der jetzige Standpunkt des gesammten Preußischen Volksschulwesens, mit besonderer Beachtung seiner Behörden, mit der Bildung und äußeren Stellung seiner Lehrer; geschichtlich nachgewiesen, mehr für Beamte und Ständemitglieder, als für Lehrer &c., von **W. Harnisch.** Leipzig, 1844, Weichardt. (407 Seiten. 1 Thlr. 15 Sgr.)

Diese Arbeit ist gewissermaßen ein Rechenschaftsbericht von dem Wirken des Verfassers im Schulwesen vom Jahre 1808 an. Ich (Dwg.) habe dasselbe, sowohl das in Schlesien als das in Sachsen immer als ein bedeutendes anerkannt. Die specifische, dogmatisch-religiöse, strenggläubige Richtung des Verfassers in den letzten zwanzig Jahren hat die Fruchtbarkeit dieser Wirksamkeit nach meinem Bedünken nicht gesteigert, sondern geschwächt. Nichts darf in Erziehungsangelegenheiten nach vorgefaßten Meinungen und Satzungen festgestellt und gefordert, Alles muß pädagogisch gerichtet und geschlichtet werden.

In der Einleitung schildert der Verfasser die durch die philanthropische oder philanthropinistische und die Pestalozzi'sche Schule entstandene Reformation in dem Elementarschulwesen, die Ausbreitung der preußischen Schule und ihre Berühmtheit.

Zweitens stellt er die Bestrebungen und Leistungen des preußischen Unterrichtsministeriums dar: W. v. Humboldt und Schuckmann, Nicolovius und Süvern, v. Altenstein, v. Beckedorff, und was von ihnen ausgegangen und mit ihnen verhandelt worden ist.

Drittens die untergeordneten Schulbehörden: Oberpräsidenten, Schulräthe und Local-Schulinspectoren.

Viertens die Schullehrerseminare.

Fünftens die eigentlichen Volksschulen.

Sechstens das Volksschulwesen bei eigenthümlichen Mängeln, besonders das für Taubstumme.

Siebentens die Fortsetzung der Volksschulbildung im bürgerlichen Leben.

Achtens das höhere, besonders das Realschulwesen.

Die Darstellung ist nicht frei von Einseitigkeiten, nicht einmal von Persönlichkeiten. Aber diese Einzelheiten geben derselben eine Unmittelbarkeit und Frische, welche allgemeineren Darstellungen abzugehen pflegt. Der Leser merkt, daß ein Mann von umfassender Erfahrung und von eingreifendster Wirksamkeit in das Ganze des Schulwesens, zu ihm redet. Wenige seiner Zeitgenossen dürfen sich in dieser Beziehung mit dem Verfasser messen. Harnisch war nicht bloß von der erregenden Macht der Pestalozzi'schen Schule, von welcher die jüngeren Männer kaum eine Vorstellung haben, sondern auch von den übrigen, gewaltigen Factoren der Zeit ergriffen worden, und er hat eifrig und selbstthätig an der Gestaltung der Dinge bis an sein Ende Theil genommen. Alle seine pädagogischen Schriften athmen den Geist eines anregenden, schaffenden Lebens, und in der genannten liegen die Beweise einer bis in das Alter hineinreichenden Thätigkeit. Aufrichtig bedauern wir es mit allen seinen Schülern, besonders seiner schlesischen Zeit, daß er der Schule nicht treu geblieben ist. Aber diese Bemerkung führt auf die Frage, wer, wenn die Männer, deren Begeisterung aus jenem reichen pädagogischen Quell in den Alpen abgeleitet werden muß, dahin sind, diese ersetzen soll. Noch ist kein Ersatzmittel wahrzunehmen; die Zukunft muß es bringen. Bis jetzt haben die Lehrerbildungsanstalten, diese Geburtsstätten begeisterter Lehrer-Erregung, von Pestalozzi und den Nachwirkungen seines schöpferischen Genius gezehrt. Noch fließt diese Quelle, und wer ihre Wirkungen in einem reichen Einzelleben und die aus ihr abzuleitenden Gestaltungen in einem Staatsleben erkennen will, lese dieses Buch. Es liefert einen sehr schätzbaren Beitrag zur Geschichte des Schulwesens seiner Zeit, besonders in Preußen, und enthält eine Menge anregender, fruchtbarer Gedanken.

---

8. Schriften über Schulinspection.

84. Die Aufsicht des Geistlichen über die Volksschule, nach den Grundsätzen des deutschen Schulrechts. Ein Beitrag zur Pastoralklugheit von **K. Kirsch**, Diakonus rc. Leipzig, bei Reklam, 1840. (2 Thlr.) — Dazu: Entwurf eines Unterrichtsplanes für Volksschulen rc., von Demselben. Ebendaselbst. (20 Sgr.)

Der Verfasser betrachtet die Sache von dem Standpunkt der bestehenden Verhältnisse aus. Zu den Stationären oder Reactionären gehört er nicht. „Je mehr sich die Volksschullehrer heben, desto leichter werden sie auch eines fortwährend ihnen nahe stehenden Aufsehers entbehren können, und die Zeit wird kommen, wo der Staat selbständige Kreisschulräthe (die wissenschaftlich vorgebildet und in der Volksschule selbst praktisch ausgebildet sind) anstellen muß." (S. 3.) Je mehr sich die Volksschullehrer heben — das wollen wir uns merken; auch noch jetzt, dreißig Jahr nachdem Diesterweg diese Worte schrieb.

Einleitung. I. Unmittelbare Schulaufsicht: A. das Innere: a) über den Unterricht; b) über die Schulzucht; B. das Aeußere: a) Schulge-

bäude; b) Schulordnung; c) Schulhaushalt; C. Schulbesuche des Geistlichen. II. Mittelbare Schulaufsicht: a) Stellung des Geistlichen zu dem Schullehrer; b) zu den Kindern; c) zu den Eltern; d) zu den übrigen Aufsichtsbehörden.

Wir sehen, der Herr Verfasser betrachtet den Gegenstand aus dem Gesichtspunkte des Geistlichen; es ist der äußere Standpunkt. Vollständigkeit, Umsicht, Reife des Urtheils und eine sehr reiche Literatur zeichnen das Werk und den Verfasser aus. Schulinspectoren sind demselben zu Dank verpflichtet. Der Unterrichtsplan ist mehr durch Lectüre und Nachdenken, als durch die Praxis entstanden, hat aber auch seine guten Seiten. Nicht genug zu schätzen ist die Offenheit und Wahrheitsliebe des Herrn Verfassers. Durch ihn können die Schulinspectoren lernen, welch ein wichtiges und schwieriges Amt die wahre Schulinspection ist. Daß es mit den Schulen vielfach noch so steht, wie es steht, daran ist die schlechte Schulinspection Schuld. Man höre den Herrn Primarius Hupe in dem Schulblatt für die Provinz Brandenburg, Jahrgang 1840! Wo man dem Herrn Diakonus Kirsch folgt, da wird es ganz anders stehen.

85. Das Aufsichtsamt in der Volksschule. Vom pädagogischen und administrativen Standpunkte. Von K. M. Erb, Bezirksschulinspector. Ulm, 1844, Wohler'sche Buchhandlung. (1 Thlr.)

Der Umfang der Schrift (420 Seiten) deutet schon an, daß hier mehr zu erwarten ist als eine Beantwortung der Frage, wem die Aufsicht über die Schule gebühre. Der Verfasser dehnt seine Untersuchung auf die ganze Stellung der Schule im Organismus des Staats, ihren universalen Zweck und die Art ihrer Wirksamkeit aus, wenn sie wirklich ein National-Erziehungs- und Bildungsinstitut sein soll. Dabei ist seine ganze Auffassung meist von kirchlich-religiös-beengenden Ansichten und Vorurtheilen frei, und so sehr er auch auf die Beachtung und Berücksichtigung bestehender Zustände, wenn sie gut sind, dringt, so fordert er doch von den Schulvorständen und namentlich den Schulinspectoren den Nachweis, daß sie dem Amte, welches sie begehren, gewachsen seien, und unterstützt den gerechten Wunsch der Lehrer, an der Beaufsichtigung und Leitung der Schule Theil zu nehmen*). Schulinspectoren und administrative Schulbehörden überhaupt gelangen durch diese Schrift zu einer übersichtlichen Auffassung ihrer amtlichen Thätigkeit.

86. Ueber Inspection, Stellung und Wesen der neuen (modernen) Volksschule. Den Schul-Leitern und den geistlichen Schulinspectoren zu erneuerter Prüfung vorgelegt von A. Diesterweg. Essen, 1846, Bädeker. (147 Seiten. 9 Sgr.)

In dieser Schrift bespricht der Verfasser die laufenden Ansichten über Schulinspection und stellt ihnen, mit einer Darstellung der damaligen

*) Die Local-Schulaufsicht will er aber dem Geistlichen belassen wissen. Wie alt der Streit darüber ist, ersieht man aus der „neuen Berliner Monatsschrift", Jahrgang 1800, wo es, nachdem bedauert worden, daß Prediger und Lehrer nicht mehr einträchtig zusammen gehen, heißt:

„Die Lehrer in Schulen, die lang genug — wie sie meinen — den Lehrern in Kirchen untergeordnet waren, wollen nun im Range vorausgehen†), diese aber ihnen nicht weichen. Jene finden diese nachgerade entbehrlich, und diese — jene für wahre Sittlichkeit der künftigen Geschlechter gefährlich."

†) Dieses „Vorausgehen", woran jetzt wenigstens Niemand mehr denkt, wurde um jene Zeit von dem Gymnasialdirector Seidenstücker in Soest beantragt.

Volksschule, die seinigen gegenüber. Hauptsätze, welche ausgeführt werden, sind diese: 1) die moderne Schule ist ein Institut neuer Art; 2) sie ist nicht eine Tochter der Kirche; 3) zu ihrer Beaufsichtigung und Fortentwickelung gehört nicht bloß vollständige Sachkenntniß, sondern, wenn sie gedeihen soll, muß die Leitung durch Sachkenner gefördert und gefordert werden. Der Inhalt fordert überall die Leser zur Selbstprüfung heraus.

87. Die Inspection der Volksschule im Sinne der wahren Pädagogik; nebst einem Anhange, betreffend die sogenannte Emancipation der Volksschule. Eine Gabe für Geistliche und Volksschullehrer aller christlichen Confessionen. Von J. G. **Dobschall** ɪc. Liegnitz, 1843, Kuhlmey. (303 Seiten. 1 Thlr. 10 Sgr.)

Die polemische Tendenz der vorigen Schrift ist gegen diese gerichtet. Der Verfasser vertheidigt die Zweckmäßigkeit der durch geistliche Revisoren nach wie vor besorgten Schulinspection, und sein Votum über die sogenannte Emancipation ist wesentlich gegen dieselbe gerichtet. Er trägt zwar auch den übrigen gerechten Anforderungen der Lehrer gebührend Rechnung, und stellt an die Geistlichen Forderungen, welche sie schwerlich zu erfüllen geneigt sein möchten; aber in den genannten zwei Hauptpunkten steht er doch auf der Seite der Gegner der Lehrer. Und doch mußte ich in einer Beurtheilung der Schrift von ihr sagen: „Sie ist ein inhaltreiches, gründliches, deutsches Buch; sie ist ein Product einer Hingebung an die allgemeine Idee der Erziehung der Menschheit, das Product einer Umsicht und eines Reichthums an Erfahrung und Menschenkenntniß, der man nicht alle Tage begegnet. Man scheidet von dem Verfasser mit der höchsten Achtung und auf's stärkste und nachhaltigste erwärmt durch die innere Tiefe des pädagogischen Wirkens." Jene Bemerkungen stehen mit diesen Versicherungen in keinem Contraste. Herr Dobschall hat von seinem Standpunkte aus eine ganz vorzügliche Schrift geliefert, ja ich nehme keinen Anstand, sie für die beste von diesem Standpunkte aus zu erklären. Während Herr Erb vorzüglich die administrative Seite der Thätigkeit des Schulinspectors in's Auge faßt, beschäftigt sich Herr Dobschall vorzugsweise mit der die eigentliche Schulerziehung bezielenden Aufgabe des Schulrevisorats, ohne doch jene zu vernachlässigen. Dabei lenkt er die Aufmerksamkeit des Schulleiters auf Rücksichten, welche dem oberflächlichen Blicke ganz verborgen bleiben, und macht Bemerkungen, welche von einem hohen Grade echt-pädagogischen, tief eindringenden Geistes Zeugniß ablegen. Männer ähnlichen Sinnes werden sich an der Schrift wahrhaft erquicken. Meinem Urtheil nach hat daher Dobschall sowohl über Schuldisciplin wie über Schulinspection zwei der besten Schriften geliefert, die wir besitzen. Für Diejenigen, welche noch mit einer dritten desselben Verfassers, obgleich sie an Werth jenen beiden nicht gleich steht, Bekanntschaft zu machen wünschen, nenne ich noch deren Titel: Fingerzeige zur Fortbildung des Volksschulwesens, behufs der Erzielung einer höheren christlich-sittlichen Volksbildung. Liegnitz, 1844, Kuhlmey. (1 Thlr. 15 Sgr.)

9. Schriften über Social-Pädagogik.

88. Ueber Frauenvereine und andere mit ihnen verwandte Hülfs- und Volks-Bildungsanstalten, wie sie sind und hier und da verbessert werden möchten, um den Anforderungen der Zeit und des Gemeinwohls zu genügen. Von **Wilhelmine von Sydow**, genannt **Isidore Grönau** ꝛc. Weimar, bei Voigt, 1836. (171 Seiten. $22^1/_2$ Sgr.)

Treffliche Ansichten und Vorschläge über Frauenvereine, Arbeits- und Erwerbsschulen, Suppen-Anstalten, Kleinkinder-Bewahranstalten, Waisenerziehung, Beschäftigung der Armen durch Landbau u. s. w. Die edle Frau spricht nicht vom Hören, sondern von dem, was sie erfahren und erlebt und zum Theil selbst ausgeführt hat. Wer es nicht weiß, wie es kleinen Kindern zu ergehen pflegt, die von ihren Müttern Andern zur Pflege übergeben werden müssen, der lese diese Schrift! Es ist schrecklich, und leider noch kein überwundener Standpunkt.

89. Beiträge zur Lösung der Lebensfrage der Civilisation, einer Aufgabe dieser Zeit. Von **A. Diesterweg**. Zweite, fortgesetzte Auflage. Essen, bei Bädeker, 1838. (20 Sgr.)

Wollen wir der Gefahr, den Pöbel fort und fort wachsen zu sehen, entgehen; wollen wir den gesellschaftlichen Pflichten und den wahrlich länger nicht zu beseitigenden heiligen Anforderungen des Christenthums*) genügen: wir dürfen, wir können diese Aufgabe nicht von der Hand weisen. Es ist eine Lebensfrage, wie für die Sicherheit des äußeren Bestehens, so für die Ruhe des Gewissens.

Ich möchte nicht mit Dinte, ich möchte mit meinem Herzblut schreiben, damit die Zeitgenossen in sich gehen und zu sich sprechen: Hier muß geholfen werden; es darf nicht fortgehen wie bisher. Sonst werden die Steine schreien.

In England schreien sie schon längst. Beugen wir vor, wenn nicht aus Angst vor Revolten der Fabrikarbeiter und des Pöbels in großen Städten, doch aus Humanität! Auch in der Gegenwart, wo die sociale Frage eine so bedeutungsvolle Rolle spielt, sind die hier niedergelegten Gedanken des Verfassers beachtenswerth.

---

*) „Der christliche Staat hat keine wichtigere Aufgabe, als die Erziehung des Bürgers; weil er die Wichtigkeit derselben erkennt, wird er sein Werk großartiger betreiben, als es die Griechen mit ihrer Erziehung der Edeln und die Periode der Educationsräthe im vorigen Jahrhundert konnten. Der christliche Staat sieht in dem Unterricht nur einen und zwar untergeordneten Theil der öffentlichen Erziehung; er sinnt auf Mittel, die Bildung neu zu beleben; der christliche Staat bricht die Erziehung nicht in dem Alter ab, das einer weisen Leitung am meisten bedarf, sondern setzt sie, freilich in milderen, aber sicher entworfenen Formen bis zur Erklärung der Mündigkeit fort; der christliche Staat endlich beschränkt sich nicht auf Eröffnung der Schulen, auf das Darreichen von Bildungsmitteln aller Art und auf Gesetze, in denen der Besuch der Schulen und der Gebrauch der dargebotenen Bildungsmittel befohlen wird, sondern glaubt, so lange nichts gethan zu haben, bis er es dem Armen möglich gemacht hat, Brod zu erwerben, ohne daß er die Kinder dazu braucht. Der christliche Staat setzt die Frage des Pauperismus und die Erziehungsfragen in Verbindung; ohne das kann keine von beiden tief erfaßt und richtig behandelt werden."

Dr. J. Rupp, über den christlichen Staat ꝛc.; Königsberg 1842, Voigt; Seite 31.

90. Ueber die Erziehung des Landvolks zur Sittlichkeit. Von C. B. **König** rc. Halberstadt 1840, Helm. (109 Seiten. 15 Sgr.)

1) Die Mäßigkeitsvereine; 2) die Gesetzgebung; 3) die Schule; 4) die Kirche; 5) der Bauer; 6) das Resultat.

Von demselben Manne: „Der Schade Josephs an unsern Landgemeinden. Gesinnungsvoll und freimüthig aufgedeckt. Motto: Vorwärts! Magdeburg 1843, Baensch." (59 Seiten. 8 Sgr.) — 1) Die Gemeinde; 2) die Kirche; 3) die Schule; 4) das neue Jerusalem. Nachtrag.

Dergleichen, aus reifer Erfahrung und wohlwollendem Herzen entspringende Schriften muß der Schullehrer lesen und beherzigen. Er ist der Mann, welcher allseitig den Grund zur Erziehung und Bildung legen muß. Er muß sich an alle Anstalten, welche das Volkswohl begründen, anschließen; er muß nicht bloß auf Kinder, sondern auch auf die Erwachsenen wirken. In ihm, namentlich auf dem Lande, muß man nicht bloß einen Mittelpunkt der Intelligenz, sondern aller wahren Bildung erkennen. Ihm muß Oberlin, der edle Pfarrer in Steinthal, als Muster vorschweben, indem er sich, gleich diesem, aller Interessen des Volkes annimmt.

91. Ueber Nacherziehung und Nachschulen, in Bezug auf die bereits aus der Schule entlassene, gereiftere Jugend. Von K. **Preusker**. Leipzig 1842, Hinrichs. (167 Seiten. $12\frac{1}{2}$ Sgr.)

Dieses ist das fünfte Heft der Schriften desselben über Jugendbildung, welche eine Menge der schätzbarsten Bemerkungen über praktische Erziehung in und außerhalb der Schule darbieten. Wer Volksbibliotheken anlegen will, greife zu desselben Verfassers zwei Heften, welche darüber auch bei Hinrichs erschienen sind. Die Schullehrer wollen mit Recht in die Höhe, eine würdigere, einflußreichere, geachtetere Stellung einnehmen. Gut und schön! So mögen sie denn durch allseitiges Wirken dem Volke die Ueberzeugung aufzwingen, daß sie solcher Stellung würdig sind!

92. Ueber die Veredelung der Vergnügungen der arbeitenden Klassen. Zwei gekrönte Preisschriften, herausgegeben von der Baselschen gemeinnützigen Gesellschaft. Basel 1840, Schweighäuser. (122 Seiten. 15 Sgr.)

Professor Scheitlin und ein Ungenannter veröffentlichen hier Vorschläge wahrer Humanität, im Geiste des großen, in ähnlichen Gemüthern forttönenden Wortes: „Mich jammert des Volks." Wer nimmt sich seiner an? Auf dem Lande thun es seelsorgende Geistliche in der rechten Weise, wenn sie neben dem Gedanken an den Himmel auch für ein würdiges Leben auf der Erde, d. h. für eine menschenwürdige Existenz des Volkes, Sorge tragen. Aber wer thut es in großen Städten? Wir bauen Paläste, Dome, Museen — und wie sorgen wir für die Pflege des Geistes und des Leibes derer, die zur untersten Schicht der menschlichen Gesellschaft gehören? Ist es nicht wahre Heuchelei, wenn wir sagen, der Leib sei ein Tempel des Geistes oder des Herrn? Denn wer sorgt für diesen Tempel und die Höhlen, in welchen er vermodert? — Es ist kein Wunder. Denn die glücklicheren Menschen trennen sich in Gedanken total von dem „Pöbel", ja sie halten es für pöbelhaft, sich ihm zu nähern;

sie fliehen die Stätten des Unglücks wie einen mephitischen Sumpf. Darum ist es ein Werk wahrer Humanität, nicht nur dem Volke seine Vergnügungen zu gönnen, sondern auch auf die Veredelung derselben zu sinnen, besonders wenn es so menschennaturkennend und antipietistisch geschieht, wie in vorliegender Schrift.

93. Die schweizerischen Armenschulen nach Fellenberg'schen Grundsätzen. Von J. H. **Zellweger**, Vorsteher der Armenerziehungsanstalt in der Schurtanne bei Trogen. Trogen, 1845, Schläpfer. (316 Seiten. 1 Thlr.)

Wohin mit den Waisenkindern der Armen und anderen der Verwahrlosung preisgegebenen Menschenkindern? In große Waisenhäuser in Städten, welche Kasernen gleichen und in denen die Kinder wie Ziffern behandelt werden? —

Pestalozzi stiftete seine Armen-Erziehungsanstalt auf dem Lande, auf seinem Neuhof. Pestalozzi hatte kein ökonomisches Talent, die Anstalt ging zu Grunde. Der praktische Fellenberg nahm die Idee einer landwirthschaftlichen Armen-Erziehungsanstalt auf, gründete eine solche in Hofwyl und übergab sie seinem Wehrli — die Wehrli-Schule. Die zum Theil auf der Straße aufgelesenen Bettelkinder (20—25) lebten mit Wehrli zusammen, erhielten den nothwendigsten, praktischen Unterricht und arbeiteten in Garten und Feld. Die Anstalt wurde eine Musteranstalt, Fellenberg ließ Lehrer bilden und sandte sie aus. So hat die Schweiz jetzt eine Anzahl solcher landwirthschaftlichen Armen-Erziehungsanstalten, welche vortrefflich eingerichtet sind, d. h. die verhältnißmäßig wenig kosten, in denen die Kinder aber fröhlich gedeihen. Der Verfasser der vorliegenden Schrift beschreibt die Grundsätze und Einrichtungen dieser Anstalten, so daß man sich ganz nach ihm richten kann. Möchten ihm alle städtischen Waisenhäuser folgen! 1) Die europäische Armennoth. 2) Der Charakter der Armuth und das Treiben der Communisten. 3) Pestalozzi und seine Idee. 4) Fellenberg und sein Werk. 5) Die Erziehung der Armen in Anstalten 2c. 6) Das Elternpaar (der Hausvater und die Hausmutter). 7) Bildung des Lehrers. 8) Die Direction. 9) Aufnahme der Kinder. 10) Entlassung der Zöglinge, Wahl des Berufs. 11) Die Arbeit als Bildungsmittel und die Waisenhäuser in den Städten. 12) Beschreibung von mehreren Armen-Erziehungsanstalten in der Schweiz. — Die Schrift bedarf keiner weitern Empfehlung. „Mich jammert des Volks".

94. Bemerkungen über die preußische Volksschule von **Friedrich Harkort**. Iserlohn, 1842. (98 Seiten. 12 Sgr.)

95. Bemerkungen über die Hindernisse der Civilisation und Emancipation der unteren Klassen, von **Friedrich Harkort**. Elberfeld, 1844, Bädeker. (144 Seiten. 16 Sgr.)

96. Unsere Uebergangszeit, betreffend die Erlösung des Proletariats durch die Organisation der Arbeit und des Armenwesens und durch Concentration der Hülfen des Staates, der Gemeinden, der Vereine und der Proletarier selbst. Von J. J. **Dittrich**. Breslau, 1847, Schulz. (319 Seiten. 1 Thlr. 10 Sgr.)

Die Aufgabe, von welcher in diesem Abschnitt die Rede ist, ist nicht eine vereinzelte, isolirte, sondern sie greift in das große, gewaltige Problem der Sorge für das leibliche Wohl der arbeitenden Klassen ein. Das Jahr 1848 hat uns die Bedeutung dieser großen Sache gezeigt.

Jedermann ist davon ergriffen. Wie ist sie lösbar, diese Frage von ungeheurem Gewicht? Durch Einen, eine Einrichtung — oder durch Alle? Was muß geschehen, was kann geschehen? Was kann die Schule, der Lehrer, dazu beitragen?

Obige Schriften beschäftigen sich damit, Harkort betrachtet die Schule aus dem politisch-socialen Gesichtspunkte, Dittrich geht in umfassender Weise auf die Sache ein. Auf, wer ein Herz hat, betheilige sich an dieser Angelegenheit! Die Hauptmasse der Noth ist hier, wie überall, eine sittliche Noth.

97. Ueber Fortbildung und Fortbildungsanstalten. Ein Beitrag zur Reorganisation des deutschen Volksschulwesens von **Ernst Mende**, Oberpfarrer. Görlitz, 1848, Heyn'sche Buchhandlung. (100 Seiten. 12 Sgr.)

Der Verfasser theilt mit allen Menschen, welche sehen können und wollen, die Ansicht, daß die Schule, welche vierzehnjährige Knaben oder Kinder entläßt, ohne für Fortsetzung der Bildung zu sorgen, einen Grund legt ohne Fortbau und Vollendung; daß die Erscheinungen des Jahres 1848 auf keine Forderung dringender hinweisen, als auf die geregelte Fürsorge für die geistige und sittliche Reife der Nation; daß freie Staaten ohne allgemein durchgeführte Bildung für die Jugend und ohne Bildungsvereine die größte Gefahr laufen, in Pöbelherrschaft zu Grunde zu gehen. Wer sollte nicht beistimmen?

Der Herr Verfasser, durch seine Zeitschrift für Lehrer längst als ein warmer und einsichtsvoller Freund der Schule bekannt, bespricht nun alle Seiten des Gegenstandes, die Hindernisse und Schwierigkeiten so wie die Art der Ausführung, und schließt mit dem Abdruck der von der Regierung in Magdeburg erlassenen ausführlichen Verfügung über die Fortbildungsanstalten. Eine allen Volksfreunden sehr zu empfehlende Schrift.

98. Die Waisenfrage, oder die Erziehung verwaiseter und verlassener Kinder in Waisenhäusern und Privatpflege. Aus dem Gesichtspunkte der Humanität und der Staatsökonomie, nach Thatsachen und Erfahrungen dargestellt und beurtheilt von **Dr. J. E. Kröger** ꝛc. 2. verm. Aufl. Altona, 1852, Hammerich. (260 Seiten. 2 Thlr.)

Statt aller anderen Werke über Waisenerziehung verweisen wir auf diese Schrift eines einsichtsvollen, humanen, pädagogisch durchgebildeten Mannes, der dreißig Jahre lang Waisen erzogen und sich in den ersten Culturländern Europa's umgesehen hat. Hier findet man die Belehrung, die man sucht: eine Darstellung und Beurtheilung der verschiedenen Systeme und Einrichtungen.

---

10. Schriften über Kleinkinderschulen.

Die Zwecke derselben sind allgemein bekannt. Das großsinnige England ist ihre Geburtsstätte. Sie haben sich bereits über Frankreich, Deutschland und andere Länder, selbst bis nach Amerika verbreitet. Natürlich macht die Lage vieler Arbeiter in großen, besonders Fabrikstädten, sie zu einem wahren Bedürfniß. Hier sind sie für die Kinder in der That ein Asyl. In Newyork hat man bereits die Erfahrung gemacht, daß seit der Errichtung der Kleinkinderschulen die Sterblichkeit

unter den Kindern der Armen sehr abgenommen hat. Dieser Beweis ihrer Nützlichkeit ist schlagend. Es sind echte Humanitätsanstalten. Allenthalben sind sie von Privatvereinen ausgegangen, und die Frauen haben sich bei dieser Gelegenheit wieder als die Stützen und Pflegerinnen der Armen gezeigt. Ehre, dem Ehre gebührt! Ihre Hülfe ist dabei unentbehrlich. Man hat besonders auf folgende Stücke zu achten:

1) Geräumiges, gesundes Local und freier Spielplatz;
2) Ordnung und unbedingte Sauberkeit;
3) Beschaffung von Spielgeräthen und Anschauungsmitteln; was nicht spielend, anschaulich aufgefaßt werden kann, bleibe weg;
4) gesunde, nahrhafte Kost;
5) kindlicher, pädagogischer Takt des Vorstehers — er hüte sich:
   a. daß die Bewahranstalt nicht eine Lernschule werde, sie soll nur anregen; Denzel will daher das Lesenlernen aus ihnen verwiesen haben; ihr Zweck ist ein gymnastischer;
   b. man sorge, daß nur Kinder in sie aufgenommen werden, deren Eltern sich nicht in rechter Weise um sie bekümmern können; sie sollen nicht dazu beitragen, die Kinder von den Eltern zu trennen, wo es nicht absolut nöthig ist, denn Eltern und Kinder erziehen einander wechselseitig;
   c. daß die ihnen übergebenen Kinder zur rechten Zeit die öffentlichen Schulen besuchen; die Kleinkinderschulen sollen nur Vorbereitungsanstalten für die Elementarschulen sein die Kinder sollen in ihnen schulfähig werden;
   d. daß kein pietistischer Geist in ihnen herrsche, sondern ein einfacher, kindlich frommer Sinn. Auswendiglernen schwerer Kirchenlieder und Bibelsprüche oder eines Glaubensbekenntnisses ist darum vom Uebel.

Curtmann*), welcher die gewöhnliche Erziehung, auch in den Häusern wohlhabender Eltern, für so schlecht hält, daß er Kleinkinderbewahranstalten für alle Kinder für nothwendig erklärt, giebt folgende Vorschriften für die Beschäftigung der Kinder in ihnen: „Allgemeinste Regel: Körperliche und geistige Beschäftigung, aber keine Arbeit. Heiter, kindlich beschäftigen, nicht lernen; spielen, nicht turnen; sprechen, nicht lesen; malen, nicht schreiben; zählen, nicht rechnen; bauen, nicht construiren; viel Sand, viel Steinchen, viel Klötzchen, auch kein Mangel an Geschichtchen, Verschen, Liedchen; dabei Ordnung, Reinlichkeit, Wahrheit bis in's Kleinste."

Scheinert nennt folgende Zwecke der Kleinkinder-Bewahranstalten:

1) diejenigen Eltern, welche tägliche Arbeit von ihrer Wohnung entfernt hält, zu unterstützen;
2) sie der Aufsicht über ihre kleinen Kinder während der Zeit, wo sie sich mit ihnen selbst nicht beschäftigen können, zu entheben;
3) die Kinder selbst vor den Gefahren, denen der Mangel an Aufsicht sie aussetzt, zu bewahren;
4) die öffentliche Sicherheit der Personen und des Eigenthums, welches oft von diesen unbewachten Kindern gefährdet wird, zu wahren;

*) Vergl. Dr. W. J. G. Curtmann. Sein Leben und Wirken, seine Bedeutung als Pädagoge, von Dr. J. Fölsing. Leipzig bei Siegismund und Volkening. 1873.

5) die Kleinen den Straßen, wo gefährliche Eindrücke sie umringen, und wo sie die Laster der Unzucht und des Müßigganges annehmen, zu entziehen;
6) sie der Unreinlichkeit zu entwöhnen und dem geselligen Leben zuzuführen;
7) sie zum gegenseitigen Wohlwollen und zu einer vertrauensvollen Liebe gegen einander zu bilden;
8) die erste Entwickelung ihrer Fähigkeiten und vorzüglich ihres Charakters auf den rechten Weg zu leiten;
9) sie endlich zum Gefühl und zur Kenntniß Gottes und der Religion zu erheben und ihnen solche Kenntnisse und Fertigkeiten mitzutheilen, welche dieses jugendliche Alter zuläßt.

Ich benutze diese Gelegenheit, um auf das zweibändige Werk von Dr. Scheinert: Die Erziehung des Volkes durch die Schule, Königsberg, 1845, Bornträger — hinzuweisen. Es bespricht in sehr gebildeter Sprache alle Angelegenheiten der Schule, in so weit sie zur wirklichen Volksbildung beitragen, die inneren wie die äußeren. Auch gebildeten Laien ist es dringend zu empfehlen.

Eine Stadt, wie Berlin oder Hamburg — in Berlin existiren jetzt etwa dreißig Kinder-Bewahranstalten, darunter sieben Fröbelsche Kindergärten, — sollte einen besonders dazu geeigneten, pädagogisch gebildeten Mann zur Beaufsichtigung derselben und zur Fortbildung der dabei angestellten Personen haben. Es ist sehr wichtig. Gedeihen dergleichen Anstalten auch am besten durch die freie Liebe wohlgesinnter Menschen, so muß doch zugesehen werden, was daselbst geschieht, und gediegener Rath von Seiten eines Sachkundigen muß jedem willkommen sein. Auch bedürfen die meisten Männer und Frauen, die dabei angestellt sind, — natürlich Leute aus den untersten Ständen, — selbst einer pädagogischen Leitung.

Aber es sind preiswürdige Anstalten, nicht bloß um der Kinder, auch um der Erwachsenen, um der ganzen Gemeinde, um des Staates willen. Der frühen, nachher nur selten noch zu vernichtenden Keimlegung schlechter Gesinnung und Entartung wird gewehrt, der Vermehrung des Pöbels entgegengearbeitet, Gesittung und Sittlichkeit begründet.

Ueber die Begründung solcher Anstalten sind mehrere empfehlenswerthe Schriften erschienen:

99. Theoretisch-praktischer Leitfaden für Lehrer in Kinder-Bewahranstalten. Enthaltend die Organisation derselben und die Gegenstände, welche und wie sie in denselben vorgenommen werden sollen. Mit einer Geschichte der Kinder-Bewahranstalten ꝛc. Von L. Chimani. Wien. bei Gerold, 1832. (25 Sgr.)

Der Verfasser zeigt im Allgemeinen, daß in dem ersten Kindesalter die Entwickelung des Körpers besonders berücksichtigt werden müsse; daß dieses Alter nur Anregung der geistigen Anlagen erlaube; daß jedes weitere Vorschreiten im Entwickeln eine schädliche Frühreife hervorbringe; daß die Erziehung in Angewöhnung bestehe und sich auf Autorität gründe, und daß das Einlernen unnützer und unverständlicher Worte ein eitles und schädliches Treiben sei.

Der reiche Inhalt selbst ist speciell dieser: 1) Anregung und Entwickelung der körperlichen Kräfte: Spiele (6 in der Stube, 6 im

Freien), Hand- und Gartenarbeit; 2) Anregung und Entwickelung der geistigen Anlagen: Anschauungsvermögen, Verstand, Gedächtniß, Aufmerksamkeit, sittliches Gefühl, religiöses Gefühl, moralischer Charakter oder eigentliche Erziehung; 3) Gegenstände: Gebet, Gesang, Unterhaltung über Gott ꝛc., moralische Erzählungen, Sinnen-, Verstandesübungen, Buchstabenkennen (?), Rechnen ꝛc.; 4) von den Eigenschaften des Lehrers. Anhänge.

Ihr würdig zur Seite steht die folgende:

100. Ueber Kleinkinder-Bewahranstalten. Eine Anleitung zur Errichtung solcher Anstalten, so wie zur Behandlung der in denselben vorkommenden Lehrgegenstände, Handarbeiten, Spiele und sonstigen Vorgänge ꝛc. Von J. G. **Wirth**, Oberleiter und Lehrer der Kleinkinder-Bewahranstalten in Augsburg. Augsburg 1833, bei Kollmann. (302 Seiten. 1 Thlr. 3¾ Sgr.)

Der Verfasser theilt ein sehr reiches, methodisch bearbeitetes Material mit, an welchem sich die Lehrer der Kleinkinderschulen fortbilden können. An ihr und der Schrift von Chimani haben sie genug.

Neuerdings richtet man sein Augenmerk auch wieder auf eine Lieblingsidee Pestalozzi's, die Erziehung in der Wohnstube. Man erkennt die Nothwendigkeit der Bildung der Mädchen für den Umgang und die Pflege kleiner Kinder. Pestalozzi wirkte in dieser Beziehung nachhaltig durch sein Buch „Lienhard und Gertrud"; vielseitiger und unmittelbar praktisch streben denselben Zweck folgende beachtenswerthe Schriften an:

101. Die Kinderstube. Ein Buch für Mütter und Kindsmägde ꝛc. (Im Anhange Erzählungen für Kindsmägde.) Mit lithographirten Abbildungen. Von J. G. **Wirth** ꝛc. Augsburg 1840, Lampart. (220 Seiten. 20 Sgr.)

1. Ueber den Beruf einer Kindsmagd. 2. Ueber wichtige Angelegenheiten der Erziehung kleiner Kinder. 3. Vorgänge in der Kinderstube. 3. Materialien für die Kinderstube.

An solchen Schriften von Männern erkennt man die Wahrheit des Spruches: „Die Deutschen sind die Pädagogen Europa's, der Welt. Das Gemüth macht sie dazu." Als ein Russe dem Czar Nikolaus einen Plan zur Errichtung einer Kleinkinder-Bewahranstalt vorlegte und ihn um seine Protection bat, war derselbe anfangs wenig geneigt dazu. Indessen genehmigte er den Plan. Als er nach Jahr und Tag mit seiner Gemahlin die Anstalt besuchte und das sinnige Walten des edlen Mannes gewahrte, drückte er diesem mit Thränen im Auge die Hand und entschuldigte sich, daß er nicht von Anfang an mehr für die Sache gethan, indem er beifügte: er habe geglaubt, solcher kindlichen Männer gebe es in seinem Reiche keine. — Unser Land hat Gott damit gesegnet.

102. J. **Fölsing** in Darmstadt:

a) Die Kleinkinderschule mit besonderer Beziehung auf die für Kinder höherer Stände gegründete Anstalt in Darmstadt. Ein Bild nach dem Leben. Darmstadt 1845.

b) Anklagen der Mängel in den Bewahranstalten für Kinder vor der Schule und Mittel zur möglichsten Beseitigung dieser Mißstände. Darmstadt 1846, Leske. 2½ Sgr.

c) Geist der Kleinkindererziehung, insbesondere in der Kleinkinderschule, wie sie ist und sein soll ꝛc.; zweite vermehrte Auflage. Darmstadt, 1846, Pabst. 10 Sgr.

d) Die Kleinkinderschule für Kinder aus höheren Ständen in Darmstadt. Skizzen nach dem Leben. Darmstadt, 1847, Witt.

e) Erziehungsstoffe oder Beiträge zu einer erfolgreichen Erziehung der zarten Kindheit in leichten Gesängen, Spielen, Körperübungen, Gebeten, Sprüchen, Erzählungen und Gedichten, nebst pädagogischen Bemerkungen und Winken. Für Familien und Kleinkinderanstalten. Darmstadt, 1846, Leske. (22½ Sgr.)

Eine ganz vorzügliche, musterhafte Sammlung. Diese gebet, Ihr frommen, gläubigen Männer und Frauen, die Ihr, trotz oder wegen Eures (specifischen, confessionell-beschränkten?) Glaubens in den Kinderbewahranstalten, welche Ihr, leider nicht selten, ganz unpädagogisch gebildeten Männern und Frauen überantwortet, ohne Zweifel in der besten Absicht auch in Betreff der Auswahl des Lehrstoffes die unverzeihlichsten pädagogischen Fehler begehet, gebet diese Sammlung von J. Fölsing den Führern der Kinder in die Hände; damit thut Ihr ein wahrhaft gutes Werk. Durch dieselbe wird das Gemüth und der Geist der Kinder auf naturgemäße, bildende und beglückende Weise ausgebildet.

103. Pädagogische Bilder oder die moderne Erziehung in der Familie und Kleinkinderschule in der Nähe und Ferne betrachtet von J. Fölsing und C. F. Lauckhardt. Essen, 1847, Bäbeker. (104 Seiten. 15 Sgr.)

In 25 anmuthigen, zutreffenden Erzählungen, welche lebhaft an Salzmann's Krebsbüchlein erinnern, schildern die genannten einsichtsvollen Kinderfreunde, die in so vielen Familien vorkommenden Erziehungsfehler, unter den letztern den Trägheits-, Luxus-, Anstands-, Leichtsinns-, Prosa-, Zank- und Lernteufel. Dann besprechen sie, gleichfalls zum Theil in lebendig veranschaulichenden Erzählungen, was in der Kleinkinderschule zu thun und zu lassen ist. Die Schrift ist ein Seitenstück zu der vorigen und so empfehlenswerth wie diese.

104. Buch der Mütter von Johannes Ramsauer, auch unter dem Titel: Die Liebe in Erziehung und Unterricht. Ein Büchlein für Eltern und Erzieher, namentlich für Mütter aus den gebildeten Ständen. Zum Andenken Pestalozzi's und zu seinem hundertjährigen Geburtstage, von J. R. Mit 27 Tafeln Steindruck (in einem besonderen Hefte). Elberfeld und Meurs, 1846, Rheinische Schulbuchhandlung. (2 Thlr.)

Pestalozzi legte bekanntlich den höchsten Werth auf die Erziehung in der Wohnstube durch die Mütter. Deswegen dachte er sein ganzes Leben lang an ein Buch für Mütter und an die Bildung guter Mütter. Sein eigenes „Buch der Mütter“ war ganz verfehlt. Aber er hielt seine „Idee der Elementarbildung“ so lange für in der Luft schwebend, als nicht eine, jede Mutter zu einer zweckmäßigen Bildung ihres kleinen Kindes befähigende, Anleitung erschienen sei. Eine solche liefert nun Ramsauer in dem vorliegenden Buche, jedoch für Mütter gebildeter Stände. Es hat den Zweck, den Müttern Anleitung zu geben, wie sie ihre drei- bis sechsjährigen Kinder bildend zu beschäftigen haben, und außerdem giebt er ihnen lehrreiche Winke für die Erziehung größerer Kinder. Den ersten Zweck sucht er dadurch zu erreichen, daß er praktisch zeigt, welche Anschauungs-, Sprech-, Denk-, Zahl- und Zeichenübungen halbestundenweise mit den Kindern vorzunehmen sind; den anderen Zweck dadurch, daß er sich über Verhältnisse, wie sie vorkommen, ausspricht. Mit dieser Andeutung müssen wir uns hier begnügen. Abgesehen von hier und da vorkommenden sentimental-pietistischen Anklängen müssen wir das Buch für vorzüglich gelungen erklären, und es ist nicht zu bezweifeln,

daß Pestalozzi selbst diesem „Buch der Mütter" den Preis zuerkannt haben würde. Ein so elementarisch durchgebildeter Mann wie Ramsauer konnte den rechten Ton treffen und hat ihn getroffen. Eine Mutter braucht nicht alle Uebungen durchzumachen, auch die Kinder nicht so weit zu führen; aber einen trefflichen Leitfaden hat sie an dem Buche. Für Kleinkinderschulen ist es ein Fund.

Anm. Was die in neuerer Zeit so bedeutungsvoll hervorgetretenen Bestrebungen Fröbels betrifft, so wird diesen später ein besonderer Abschnitt gewidmet werden.

---

11. Schriften über die wechselseitige Schuleinrichtung.

Wenngleich die wechselseitige Schuleinrichtung ihre Rolle in Deutschland so gut wie zu Ende gespielt hat, so wird sie doch immer ein historisches Interesse behalten. Aus diesem Grunde theilen wir nachstehend das Nothwendigste über diese Erscheinung mit. Als Luther sich in seinem weltbekannten Schreiben an die Bürgermeister und Rathsherren der deutschen Städte wandte, um auf die dringende Nothwendigkeit guter Volksschulen aufmerksam zu machen, war man allerdings bald genug zur Errichtung solcher Anstalten bereit. Doch stieß man auf allerlei Hindernisse, wie Mangel an Lehrkräften, Beschaffung von Localitäten, Mittellosigkeit der Gemeinden, wenn nicht gar auf Widerstand und bösen Willen derer, welche die meiste Verpflichtung hatten, auf die Veredelung des Volkes einzuwirken. Indessen hat es zu allen Zeiten Menschenfreunde gegeben, die auch mit wenig Mitteln Außerordentliches geschaffen und dadurch die Blicke der Staatsmänner wie der Pädagogen auf sich gezogen haben. Zu diesen Menschenfreunden gehörten Andrew Bell, geb. 1753, ein anglicanischer Geistlicher, und Joseph Lancaster, geb. 1771, ein Quäker, welcher letztere in einer der Vorstädte Londons eine Schule eröffnete, in der er bald nahe an 1000 armen Kindern unentgeltlich Unterricht ertheilte. Dies war natürlich nur dadurch möglich, daß er vorgerücktere Schüler als Helfer benutzte, welche die Schwächeren wenn auch nicht wirklich unterrichten, so doch zweckmäßig beschäftigen konnten, indem sie ihnen gewisse mechanische Fertigkeiten einübten. Die Erfolge, welche er erzielte, verschafften ihm mannigfache Unterstützung, und so kam es, daß seine Einrichtungen unter dem Titel der Bell-Lancasterschen Methode nicht nur durch ganz England und Irland, sondern auch in Frankreich, Spanien, Italien, der Schweiz, Rußland, ja selbst in außereuropäischen Colonien Verbreitung fanden.

Der Grund dieser Erscheinung war natürlich einerseits in dem allgemein verbreiteten Bildungsbedürfniß, andererseits in dem Mangel an besseren Anstalten und an Mitteln zu suchen, weshalb Institute mit wechselseitiger Schuleinrichtung (so nannte man die Bell-Lancastersche Methode) sich der Förderung durch Staatsbeamte und Wohlthätigkeitsgesellschaften zu erfreuen hatten. Während Schulen dieser Art rings um uns her in Ruf und Ansehen standen, nahm man in Deutschland selbst wenig Notiz von ihnen, und als die Behörden darauf aufmerksam machten, fand die fremde Einrichtung unter den Pädagogen viele Gegner, aber nur wenig Vertheidiger. Dennoch entwickelte sich in Broschüren wie in Zeitschriften alsbald ein Federkrieg, der auch die Aufmerksamkeit des größeren Publicums auf sich zog.

Wer die wechselseitige Schuleinrichtung aus eigener Anschauung kennen lernen wollte, that am besten, nach Eckernförde zu gehen, wo ein Oberstlieutenant Abrahamson, der mit dem Lancasterschen System in Frankreich bekannt geworden war, eine Anstalt dieser Art gegründet hatte; eine andere befand sich in Altona bei Hamburg. Ueberhaupt hatte das System des wechselseitigen Unterrichts seinen Hauptsitz in Schleswig und Holstein, wo es der dänische König Friedrich VI. († 1839) nach Kräften zu fördern suchte. Unter solchen Umständen fehlte es natürlich nicht an günstigen Berichten über die Leistungen dieser Anstalten, die indessen von den deutschen Pädagogen mit gerechtem Mißtrauen angesehen wurden. Nur wurde der Streit, welcher über die ganze Angelegenheit entbrannte, nicht mit der nöthigen Ruhe und Besonnenheit geführt. Statt rein objectiv zu verfahren, mischte man persönliche Abneigung und Bitterkeit ein, und so kamen die Gegner weiter auseinander, als sie vielleicht ursprünglich beabsichtigt hatten. Für die Sache traten öffentlich auf: 1822 Eggers, 1825 v. Krohn, 1826 Diekmann, 1829 Peters (Diaconus in Flensburg), 1830 Schlüter, 1831 Schmidt und Rönnencamp (Pastor in Kosel), 1832 und 34 Zerrenner, 1836 Baumfelder und Müller; außerdem Hiul, Hansen, With, Staak, Kühl und Pater Girard in Freiburg in der Schweiz; seit 1837 noch Sickel, Baumfelder, Zeller, Gräfe, John, Möhrchen und Dr. Jessen, der letztere am entschiedensten und tüchtigsten.

Zu den eifrigsten Gegnern des Systems gehörte Diesterweg, welcher in seinen Schriften:

105. Bemerkungen und Ansichten auf einer pädagogischen Reise nach den dänischen Staaten im Sommer 1836, für seine Freunde und für die Beobachter der wechselseitigen Schuleinrichtung niedergeschrieben von A. Diesterweg. Berlin bei Plahn, später bei Schultze 1836. (20 Sgr.)

106. Streitfragen auf dem Gebiete der Pädagogik. Essen bei Bädeker. 1837. (20 Sgr.)

die Einführung und Verbreitung der wechselseitigen Schuleinrichtung geradezu für einen Rückschritt erklärte. Harnisch und Gräfe suchten zu vermitteln, doch ohne Erfolg. In der vierten Auflage seines Wegweisers konnte Diesterweg über **Dr. Jessens** Schrift:

107. Welche Hindernisse stehen der weiteren Verbreitung der wechselseitigen Schuleinrichtung entgegen, und wie sind dieselben zweckmäßig zu beseitigen? Schleswig 1840, Bruhn. (15 Sgr.)

im Jahre 1850 sagen: Trotz dieser beredten Vertheidigung geht die Sache rückwärts, nicht bloß in Deutschland, sondern auch in Holstein und Schleswig. Mit dem dänischen Könige hat sie ihren Partisan verloren und durch ihr Lob kann man keinen Orden mehr erwerben. In Magdeburg ist die wechselseitige Schuleinrichtung spurlos verschwunden, in Aschersleben ist sie verschieden; Schwaben zogen aus, sie zu suchen, aber sie fanden sie nicht. So nimmt sie, die hochgepriesene, unter uns ein klägliches Ende, und wird fortan nur noch ein historisches Interesse für uns haben. Die Geschichte dieser von Oben herab empfohlenen Schulsache ist und bleibt jedenfalls lehrreich. Wenn übrigens ein Leser glauben sollte, daß ich mich dieses totalen Bankerotts freute, so irrt er. Ich mußte ihr entgegen treten, so lange sie übermäßig und unvernünftig

gepriesen wurde und unsern geistbildenden Unterricht in Gefahr brachte. Aber nie habe ich es verkannt, daß diese Einrichtung unter Umständen und in den Händen eines zu ihrem Gebrauche befähigten Mannes nützliche Dienste leisten könne. Darum wünsche ich auch jetzt noch, daß der rechte Mann die Sache wieder aufgreife und das Gute, das sie enthält, unserm Lande erhalte. Noch giebt es im Schulleben wahre Noth-Verhältnisse und auch unter den Lehrern organisatorische Genie's, welche Schwierigkeiten bewältigen, die die gewöhnliche Menschenkraft weit überragen. Unter uns scheinen die rechten Leute sie nicht in die Hand genommen zu haben. Darum prüfe, wer die Kraft dazu besitzt, die Sache nochmals und behalte das Beste!

Einen Beitrag zu dem eben ausgesprochenen Wunsche liefert die Schrift:

108. Der wechselseitige Unterricht (nicht Bell-Lancaster'sche Methode), die Vollendung des Elementarunterrichts, mit besonderer Anwendung auf den Sprach- und Rechenunterricht, von **Ludwig Wangemann**; Merseburg bei L. Garke. 1851.

Der Verfasser, welcher die besprochene Methode zehn Jahre lang mit Erfolg angewandt haben will, hat auch ein Hülfsbuch für den Sprach-, Schreib- und Leseunterricht in den Elementarklassen mit Anwendung des wechselseitigen Unterrichts herausgegeben; die oben genannte Schrift soll eine genauere Anleitung für den Lehrer sein.

Nach dem bisher Mitgetheilten steht wohl so viel fest, daß man bei Anwendung der wechselseitigen Schuleinrichtung einer großen Anzahl von Kindern auf wohlfeile Art die für das praktische Leben unentbehrlichsten Schulkenntnisse aneignen kann. Eben so läßt sich nicht leugnen, daß sie durch die nothwendig zu übende strenge Zucht zum Gehorsam gegen die Gesetze erzogen und frühzeitig an Ordnung und regelmäßige Arbeit gewöhnt werden. Es fragt sich nur, ob dies die einzigen von der Schule zu erstrebenden Ziele sind, und ob nicht andere, noch edlere Bestrebungen, die wir bei unserer Erziehung zu verfolgen haben, darunter leiden.

Wenn in dem deutschen Reichsheere zwölf bis funfzehn neue Soldaten vorhanden sind, so wird ihnen alsbald ein Unterofficier gestellt, der sie in Allem, was zum Dienst der Waffen gehört, zu unterrichten hat. Und doch hat der Unterofficier seine Corporalschaft nur in mechanischen Dingen zu unterweisen, und hat es noch dazu mit Erwachsenen zu thun, die bereits ein gutes Stadium in der Schule des Lebens zurückgelegt haben. Dem Lehrer aber muthet man zu, eine Schaar von sechzig und mehr Kindern, oft des verschiedensten Alters, nicht nur in nützlichen Kenntnissen, wie im Lesen, Rechnen und Schreiben, zu unterrichten, sondern er soll auch geistiges Leben in ihnen wecken, soll in gewissem Sinne ihr Seelsorger sein. Welch' eine bedeutende Kraft hierzu gehört, und wie schnell die vorhandene sich aufzehrt, das weiß nur der zu beurtheilen, der mit der Lösung solcher Aufgabe betraut gewesen ist und sich ihr mit vollem Eifer gewidmet hat. Den Klagen der Lehrer, daß sie mit überfüllten Schulklassen unmöglich etwas Tüchtiges leisten können, läßt sich allerdings sehr leicht begegnen, wenn man ihnen die Anwendung der wechselseitigen Schuleinrichtung empfiehlt. Man bedenkt dabei aber nicht, daß die Kenntnisse und Fertigkeiten, welche die Schule ihren Zöglingen auf solche Weise aneignet, doch nur eine Scheinbildung gewähren; daß man den

zu dem Geschäft der Erziehung berufenen Lehrer dadurch zum bloßen Aufseher und Zuchtmeister erniedrigt; und daß die nicht zu umgehende Anwendung eines umfangreichen, aus Belohnungen und Strafen zusammengesetzten Apparats die Jugend wohl äußerlich zu dressiren, aber nimmermehr sittlich zu heben vermag.

Wir wollen nicht leugnen, und auch Diesterweg war ja dieser Meinung, daß ein tüchtiger, mit organisirendem Talent begabter Lehrer, wenn er, durch die äußeren Umstände gezwungen, zu dem Auskunftsmittel des wechselseitigen Unterrichts greifen muß, immerhin manche glücklichen, vielleicht gar überraschenden Erfolge wird erzielen können. Besonders steht dies zu erwarten, wenn er jene fremdländische Institution nicht ohne alles weitere auf unsern deutschen Boden verpflanzt, sondern die dazu gehörigen Lehrmittel und äußeren Einrichtungen auf das richtige Maß zu beschränken versteht. Aber die wechselseitige Schuleinrichtung für unser Elementar- und Volksschulwesen zur herrschenden zu erheben, dazu liegt weder eine innere, noch eine äußerlich zwingende Veranlassung vor. Wer die directe Einwirkung des Lehrers auf seine Schüler nicht beschränken will; wem vielmehr daran liegt, daß er sich zu denselben in ein inneres persönliches Verhältniß setze; wer also in dem Lehrer nicht nur einen Aufseher und Antreiber, sondern einen einsichts- und liebevollen Erzieher sucht — der wird der wechselseitigen Schuleinrichtung nicht das Wort reden können. Für uns in Deutschland ist die Sache theoretisch gerichtet und praktisch so gut wie gefallen. Auch kann man es den Eltern nicht verdenken, wenn sie ihre Kinder nur erprobten Lehrern, nicht aber unerfahrenen Knaben und Mädchen anvertrauen wollen, die selbst noch der Erziehung bedürfen. Möchten nur die Gemeinden nicht bloß mit ihren Anforderungen, sondern auch überall mit der Gewährung der nöthigen Mittel bei der Hand sein; und möchten sie ihre Lehrer nach besten Kräften unterstützen, statt sie in unverantwortlicher Weise zu überbürden.

Bis diese Hoffnung an allen Orten in Erfüllung geht, wird freilich so mancher Lehrer sich helfen müssen, wie er eben kann; und wer sich einmal in der traurigen Lage befindet, aus der Noth eine Tugend machen zu müssen, der wird sich der oben angeführten Schrift von Wangemann mit Nutzen bedienen können. Mit zehnjähriger Erfahrung auf dem genannten Gebiete ausgerüstet, sucht er alle erdenklichen Gründe hervor, um seine Sache zu vertheidigen; und das, was Wahres darin liegt, wird man ja anerkennen müssen, wenngleich sich ihm Manches entgegnen ließe. Aber wohl dem Lehrer, der für das, was in der Schule zu leisten ist, mit seiner persönlichen Kraft auskommen kann; und wohl der Jugend, welcher das Anrecht auf vernünftige Erziehung und möglichst zweckmäßigen Unterricht in keiner Weise geschmälert wird. L. R.

---

12. Schriften über höhere Bürgerschulen.

Sie sind eine Frucht des Philanthropinismus und zwar, wie man sie jetzt will, im ursprünglichen edlen Sinne desselben, und zugleich eine Folge des Aufschwunges des deutschen Bürgerthums, folglich eine vielversprechende Blüthe.

Basedow, ruhmreichen Andenkens — denn mit ihm nahm etwas Gutes seinen Anfang, er war ein Stifter — wollte, im Gegensatz

gegen das Frühere, ein Dreifaches: andere Lehrmittel, andere Methode, anderes Ziel, aber zugleich, was von Manchen immer noch verkannt wird, in Uebereinstimmung mit dem Humanismus, allgemein menschliche Ausbildung, Humanität. Er war mit nichten, wie ihm vorgeworfen wird, in engherziges Spießbürgerthum versunken, nichts weniger als ein Nützlichkeitskrämer oder Utilitarier; vielmehr strebte er eine freie, allseitige, formale Ausbildung aller Anlagen und Kräfte des ganzen Menschen, des Leibes wie der Seele, an. Aber er wollte nicht für die Bücherburgen und Bibliotheken, nicht für Gelehrsamkeit und was man bis dahin ausschließlich Wissenschaft und Bildung genannt hatte, sondern für ein veredeltes praktisches Leben bilden, nicht durch Geschichte und Sprachen des Alterthums, sondern durch Natur und Geschichte der Gegenwart; nicht durch todtes, gedächtnißmäßiges Lernen, sondern durch sinnlich-äußere und intuitiv-innere Anschauung, in gemeinschaftlicher Thätigkeit der Lehrenden und Lernenden; er wollte Menschen zu Menschen bilden, nicht durch blinde Unterwerfung unter irgend eine Autorität, durch Zwang und Furcht, sondern durch allmälige, naturgemäße, milde und freundliche Weckung der Anlagen, in Freude und Liebe. Das war der Philanthropinismus des Basedow. Verdient er etwa die Schmähungen, die man auf ihn gehäuft hat?

Versäume nie, o Mensch! edlen Samen zu streuen in die Furche der Zeit, auf Hoffnung und Glauben! Gott der Herr hat für jede gute That zum voraus die Stätte bereitet, wo sie wurzeln und keimen kann. Aber überlaß ihm die Bestimmung der Zeit, wann der Same Früchte tragen soll — für die Nachwelt!

Basedow und seine Freunde sahen die Mutteranstalt, aus welcher die Philanthropie sich über die deutsche Erde verbreiten sollte, unter ihren Augen zu Grunde gehen; die Gegner triumphirten praktisch und in der Theorie; Niethammer befestigte den Thron der alten Lehre in den Augen der Zeitgenossen; Gelehrsamkeit und Bildung galten von neuem für identisch, und Knaben und Jünglinge, für praktische Lebensberufe bestimmt, mußten sich mit den kärglichen Ergebnissen des Besuchs der unteren, höchstens der mittleren Klassen lateinischer Schulen und Gymnasien begnügen. Der in den siebziger Jahren ausgestreute Same war wurmstichig befunden, oder von Ratten und Mäusen gefressen worden.

So schien es. Aber einige Samenkörner waren in die Tiefe gefallen, nur schwer drang Licht und Wärme zu ihnen; endlich schien auch ihnen eine günstige Sonne. Auf Erden bedarf Alles begünstigender Umstände.

Ein Aufschwung der Industrie, der niederen und höheren Gewerbe, eine Richtung auf die materiellen Interessen, hervorgerufen durch die wichtigsten Entdeckungen auf den Gebieten der Naturkunde und der Mechanik, wie Europa sie bis dahin noch nicht gesehen hatte*) wurden der

---

*) Wer von diesem Aufschwunge, von der Hebung der industriellen Interessen eine Beeinträchtigung des geistigen Lebens oder gar den Untergang unserer gepriesenen Intelligenz fürchtet, vernehme R. Peel's Worte in der oben citirten Rede:

„Die Dampfmaschine und die Eisenbahn erleichtern nicht nur den Transport der Waaren, sie verkürzen nicht nur die Dauer der Reisen, sondern sie beflügeln auch den geistigen Verkehr und erzeugen neue und stets zunehmende Nachfrage nach den Mitteln der Wissenschaft." —

Man muß sich von allen ererbten Vorurtheilen befreien. Eins dieser Vorurtheile hat in ganz unberechtigtem Maße das Volk niedergehalten: die Meinung, über Lebens-

Boden, dessen der Philanthropinismus bedurfte. Er wird ihm von Tag zu Tag besser zubereitet, und schon steigen seine Institute an vielen Stellen in die Höhe, anderwärts verlangt man sie. Man nennt sie höhere Bürgerschulen. Sie sollen und wollen den Knaben und Jüngling, welcher auf die Gewerbe und Geschäfte des praktischen Lebens durch Kenntnisse und Bildung einwirken will, aufnehmen.

Wie ein neues Institut zweckmäßig einzurichten sei, darüber ist man nicht gleich im Reinen. Es ist auch nicht nöthig; Erfahrungen sind ja bald gemacht, besonders in unseren Tagen, wo auf allen Gebieten eine beispiellose Concurrenz um den Vorrang streitet. Was einmal in die Entwickelung getreten, eilt der Zeitigung entgegen. Wir sind ihr, dem Abschluß, in verhältnißmäßig kurzer Zeit nahe. Welches ist nun das Resultat des Austausches der Ideen über die Einrichtung der höheren Bürgerschulen?

1) Neben den Gymnasien und von ihnen getrennt: höhere Bürgerschulen.
2) Nicht Gewerbeschulen, einseitige Realschulen, d. h. keine Institute, in welchen, statt der höheren Bürgerschulen, auf den unmittelbaren Brauch im Leben oder gar auf einzelne Berufsarten hingewirkt wird, sondern allgemeine Ausbildung als Ziel.
3) Wesentliche Unterrichtsmittel: Naturkunde mit Mathematik und lebende Sprachen.
4) Kern- und Mittelpunkt der ganzen Bildung des deutschen Bürgers: das Deutsche — deutsche Sprache (theoretisch und praktisch, Wissen und Können — Grammatik und Literatur), deutsche Geschichte und deutsches Land, deutsche Gesetz- und Verfassungskunde u. s. w.

In allen größeren Städten unseres Vaterlandes verlangt man nach solchen Anstalten, aus allen Ständeversammlungen erheben sich Stimmen für sie — sie sind ein unabweisliches Bedürfniß geworden. Daß die Stimmfähigen allgemeine Geistesbildung als ihr Ziel hingestellt haben, ist ein Ruhm für den pädagogischen Sinn des Vaterlandes. Und es ist eitle Furcht, daß der Wissenschaft durch sie Eintrag geschehen werde. Aber das Resultat wird die neue Richtung der Zeit herbeiführen, daß man theoretische, so häufig unfruchtbare Gelahrtheit nicht mehr für den höchsten Gipfel menschlicher Entwickelung ansehen und daß die Wissenschaft dem Leben näher gerückt wird. Wie die größten Naturforscher in England und Frankreich — ich nenne nur Arago*) — werden fortan

---

verbesserungen müsse vorzugsweise der deutsche Gelehrte gehört werden. Glücklicher Weise kommt man davon mehr und mehr zurück. Um sich aber ganz von dem Glauben an die praktische Weisheit unserer Gelehrten und Akademiker zu befreien, denke man an den Widerstand, den sie, und zwar in Masse dem Heraufkommen des Bürgerstandes und einer anderen Art der Bildung desselben geleistet haben. Wie haben sie bei dieser Gelegenheit demonstrirt, argumentirt und discutirt über das Hereinbrechen des Materialismus und über den Untergang aller echten Wissenschaftlichkeit! War in diesem Geschrei der Gelehrten-Kaste auch nur ein Körnchen Wahrheit zu finden? Auch heut ist dieses Geschrei noch nicht ganz verstummt.

*) Fr. Arago, Unterhaltungen aus dem Gebiete der Naturkunde. Aus dem Französischen übersetzt von **Dr. Grieb.** Stuttgart, Hoffmann'sche Verlagsbuchhandlung. Fünf Bände. 1837—42. (5 Thlr.) — In ihnen spricht ein gelehrter Weltmann, der, wie Bacon es wünschte, die Gelehrsamkeit zur Dienerin des praktischen Lebens machte, und ein Beispiel liefert, wie man populär und anziehend schreiben kann und

auch unsere deutschen Gelehrten nicht darin einen Ruhm erkennen, das Ergebniß ihrer Forschungen in eine barbarische Sprache einzuhüllen, sondern darin, die Resultate ihrer Anstrengungen zu allgemeinem Verständniß zu bringen und so zu schreiben, daß jeder an ernstes Denken gewöhnte Gebildete davon Gewinn zu ziehen im Stande ist. Ein Ziel der Anstrengung edler Männer würdig, und viel versprechend für die Zukunft!

Dankbar nennen wir nun noch die Namen Derer, welche in der neuesten Zeit die Sache der höheren Bürgerschulen vertheidigt und zur Gewinnung richtiger Ansichten in besonderen Schriften beigetragen haben: Ohlert, Kern, Harnisch, Kortegarn, König, Jaspis, Haacke, Braubach, Gräfe (siehe oben!), Vogel, Wiecke, Orban, Burchardt, Klumpp, Tadey, Mager, Nagel und Scheibert. Die Letzteren haben über den Gegenstand vorzügliche Schriften geschrieben.

109. Die höhere Bürgerschule, mit besonderer Berücksichtigung der Herzogthümer Schleswig-Holstein, dargestellt von **C. Ch. Tadey**, Rector der allgemeinen Stadtschule in Friedrichstadt. Schleswig, bei Koch, 1836. (1 Thlr.)

Sie hat einen allgemeinen Charakter und bringt das Meiste zum Abschluß. Die lateinische Sprache ist noch ein Gegenstand des Streites. Ob oder ob nicht? Klumpp ist dafür, Tadey dagegen. Es ist keine Hauptsache. Manches kommt dabei darauf an, ob man Mittel genug hat, gleich von Anfang an eine vollständige höhere Bürgerschule einzurichten, oder ob man vorerst noch eine, mehreren Zwecken dienende gemeinschaftliche Grundschule beibehalten muß. Die Bahn ist eröffnet, das Ziel liegt klar vor; mögen die Kämpfer um den Preis ringen!

Seit fünf Jahren haben wir in der Sache bedeutende Fortschritte gemacht, sowohl praktisch als theoretisch. Praktisch durch eine neu entstandene Anzahl höherer Bürgerschulen, theoretisch und literarisch durch eine Menge lehrreicher Aufsätze über die Organisation derselben, besonders in Brzska's Centralbibliothek und seitdem in Mager's Revue. Derselbe hat sich auch durch eine höchst anregende Schrift verdient gemacht:

110. Die Deutsche Bürgerschule. Schreiben an einen Staatsmann von **Dr. Mager.** Stuttgart 1540, Sonnewald. (265 Seiten. 1 Thlr. 7½ Sgr.)

111. Einrichtung und Unterrichtsplan eines Bürger-Gymnasiums (Real- oder höhere Bürgerschule). Von **Dr. Mager.** Belle-Vue bei Constanz, 1845. (146 Seiten. 15 Sgr.)

Beide enthalten eine sehr scharfe Kritik der jetzigen Bürgerschulen, wohl durchdachte Vorschläge zu ihrer Einrichtung im Geiste und nach den Bedürfnissen der Gegenwart und nebenbei eine Menge geistreicher Bemerkungen.

112. Professor Nagel, die Idee der Realschule. Ulm 1840, Wagner. (1 Thlr. 20 Sgr.)

Mit den letzteren Schriften sind die zwei trefflichen Broschüren von Scheibert, jetzt Director der höheren Bürgerschule in Stettin: „Das Gymnasium und die höhere Bürgerschule, Berlin 1836, Reimer" (17½ Sgr.), — erste: Wie kann den Gymnasien und höheren Bürgerschulen

---

soll. In der neusten Zeit ist dies immer allgemeiner geschehen, und wir brauchen nur an Namen wie Schleiden, Carus, Roßmäßler, Hartwig, Brehm, Masius u. a. zu erinnern, um darzuthun, daß der von Diesterweg ausgesprochene Wunsch in Erfüllung gegangen ist.

eine gesicherte Stellung gegeben werden? — zweite: Wie können die Gymnasien und höheren Bürgerschulen wieder mehr erziehend werden? zu vergleichen.

Der Streit über das Lateinische*) ist noch nicht zu Ende. In die preußischen höheren Bürgerschulen ist es gesetzlich eingeführt. Nagel weiß, in Uebereinstimmung mit den ursprünglichen Ansichten Spilleke's, keinen Platz für dasselbe zu finden. Eben so wenig Curtmann. Eben so wenig die Versammlungen der Realschulmänner 1845 und 1846 in Meißen und Mainz. Die große Mehrzahl der Anwesenden stimmte entschieden gegen die Beibehaltung des Lateinischen als obligatorischen Lehrgegenstandes und für die Erhebung des Deutschen im umfassenden Sinne des Wortes zum Mittelpunkte der Gesammtbildung des deutschen Bürgers.

Daß wir in vielen wichtigen Angelegenheiten der Schule, namentlich in der Didaktik und Methodik des Unterrichts in den höheren Bürgerschulen keine schnelleren Fortschritte machen, liegt an dem Mangel pädagogischer Seminare für Lehrer dieser Anstalten, natürlich in Verbindung mit einer musterhaft eingerichteten höheren Bürgerschule — ein höchst nachtheilig wirkender, fast unbegreiflicher Mangel. Erst mit ihm werden tausend Halbheiten und Schiefheiten schwinden. So lange die Lehrer der höheren Bürgerschulen zu ihrem praktischen Berufe keine andere Vorbildung genießen, als die Vorlesungen auf den Universitäten, so lange bleibt der Gedanke an irgend ein Maß didaktischer Virtuosität der Lehrer dieser Anstalten ein leerer Traum. Die Leistungen des Tübinger und Bonner Seminars waren ein augenfälliger Spott auf die Sache selbst.

Eine treffliche Kritik der höheren Bürgerschulen, die jeder, der an ihnen und für sie arbeitet, nicht ungelesen und unbeachtet lassen darf, liefert die Schrift:

113. Das Realschulwesen in Charakteristiken. Von dem Vorstande einer Realschule (Kühner in Saalfeld). Norddeutsche Realschulen. Darmstadt 1843, Leske. (78 Seiten. 10 Sgr.)

1) Charakteristik der idealen Realschule; 2) die Realschule in den Windeln der Gymnasialbildung; 3) die gewerbliche Realschule; 4) die vornehme; 5) die instruirte; 6) die höhere Bürgerschule; 7) die königliche Realschule unter Spilleke; 8) die Zukunft der Realschule. — Schon dieses Inhaltsverzeichniß wird gewiß zum Lesen anreizen.

114. Reise-Erfahrungen über den gegenwärtigen Zustand des Realschulwesens in Deutschland. Von **Dr. Nagel.** Mit besonderer Berücksichtigung des Gegensatzes zwischen Nord- und Süddeutschland, namentlich zwischen Preußen und Würtemberg. Ulm, 1844, Heerbrandt ꝛc. (320 Seiten. 1 Thlr. 12 Sgr.)

Der Herr Verfasser beschreibt die betreffenden Lehranstalten in Nürnberg, Prag, Dresden, Leipzig, Berlin, Aschersleben, Braunschweig, Hannover, Kassel, Elberfeld, Düsseldorf, Aachen, Köln, Darmstadt,

---

*) „Mittel, die Kinder gegen die Schönheiten der Natur unempfindlich zu machen: Suche sie fein früh zur Erlernung der lateinischen Sprache zu bringen!"
Braunschweig'sches Journal von Campe ꝛc., 1789. Erster Band, S. 121.
„Griechenland ist für mich ein Buch, dessen Schönheiten getrübt sind, weil man es uns lesen läßt, ehe wir es verstehen können."
Lamartine (Reise in den Orient).

Heidelberg und Karlsruhe, und stellt dann die gewonnenen Ansichten und Erfahrungen in „Resultaten" zusammen. Die Schrift klärt also über die reale Lage der Zustände unter uns auf. Sie ist ein würdiges Seitenstück zu der Schrift von Kühner.

115. Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule von **C. G. Scheibert**, Direktor der Friedrich-Wilhelmsschule in Stettin. Berlin, 1848, Reimer. (410 Seiten. 1 Thlr. 25 Sgr.)

I. Die Aufgabe der höheren Bürgerschule: 1) Begriff der allgemein bildenden Schulen; 2) Lebensboden der höheren Bürgerschule; 3) Ermittelung der Aufgabe der höheren Bürgerschule. II. Schulunterricht: 1) Ermittelung der Lehrgegenstände; 2) Abwägung und Begrenzung des Lehrstoffes; 3) Vertheilung der Lehrgegenstände; 4) Methode des Unterrichts. III. Das Schulleben: 1) Das Schulleben, sich am Unterricht entwickelnd; 2) das Schulleben, in der Vereinzelung am Unterricht sich entfaltend; 3) das Schulleben in der Gesammtheit als ein selbständiges. IV. Die Wünsche für die Zukunft: 1) Wünsche an die Schulmänner und Literaten; 2) Wünsche an die Schulaufsicht, die Patronate, das Publicum; 3) Wünsche an den Staat.

Dieses Inhaltsverzeichniß wird, außer dem Namen des Verfassers, die Lehrer der höheren Bürgerschule auf die Schrift in solchem Grade aufmerksam machen, daß es keines weiteren Wortes bedarf. Sie löset viele der streitigen Punkte, bringt andere ihrer Lösung nahe. Sie ist ein Erzeugniß eines pädagogischen, in die Tiefe dringenden Geistes.

---

13. Schriften über Bücherkunde.

116. Kleine Schulbibliothek. Ein literarischer Wegweiser für Lehrer an Volksschulen. Von **B. C. L. Natorp.** Fünfte, ganz umgearbeitete Auflage. Essen, bei Bädeker, 1821. (17½ Sgr.)

117. Jahrbüchlein der deutschen pädagogischen Literatur 2c. Herausgegeben von **Dr. H. Gräfe.** Essen, bei Bädeker, 1831 und 1832. Zwei Bändchen. (1 Thlr. 17½ Sgr.) Drittes Bändchen. Herausgegeben von **K.** und **Frd. Zimmermann.** Essen 1834, bei Bädeker. (20 Sgr.)

118. Pädagogische Wissenschaftskunde. Ein encyklopädisch-historisch-literarisch-kritisches Lehrbuch des pädagogischen Studiums. Bearbeitet von **J. W. Wörlein**, Lehrer an der Volksschule Weihenzell bei Ansbach. Drei Theile. Erlangen, bei Palm und Enke, 1826. (2 Thlr. 22½ Sgr.)

119. Bibliographisches Lehrbuch der deutschen Volks-Pädagogik und Volks-Schulkunde. Zwei Bände. Sulzbach, bei Seidel, 1830. (1 Thlr. 10 Sgr.)

120. Fundamental-Pädagogik. Eine encyklopädisch-literarisch-kritische Einleitung in das pädagogische Studium. Nürnberg 1830. (25 Sgr.)

Die kleine Schulbibliothek enthält eine Aufzählung der vorzüglichsten pädagogischen Schriften bis 1820, nach Fächern geordnet, zum Theil mit kurzer Inhaltsanzeige der aufgeführten Schriften und mit Bemerkungen versehen. Die Jahrbüchlein von Gräfe und K. und F. Zimmermann in Darmstadt machen jedes Mal mit der Literatur eines Jahres bekannt, indem sie den Titeln Bemerkungen und Auszüge beifügen, welche den über die erschienenen Schriften bekannt gewordenen Beurtheilungen entnommen sind. Die drei bis jetzt erschienenen Bändchen

enthalten die pädagogische Literatur der Jahre 1826, 1827 und 1828. Sie bilden also eine Ergänzung der „kleinen Schulbibliothek“. Das erste und dritte der drei von Wörlein angezeigten Schriften enthalten eine Encyklopädie des pädagogischen Studiums, das zweite liefert eine reiche Literatur der Elementarpädagogik und Volksschulkunde. Es sind Riesenwerke für einen vielbeschäftigten Volksschullehrer, der nur die allergewöhnlichste Bildung genossen hat und auf dem Lande lebt. Schon in dieser Beziehung zieht das Unternehmen das Interesse des lehrenden Publicums auf sich, wenn auch die bis jetzt vorliegenden Leistungen manche gerechten Anforderungen unbefriedigt lassen, besonders da der Verfasser die Wissenschaftlichkeit zum Theil in gelehrt klingender Terminologie, in wissenschaftlichem Schematismus sucht. Jedenfalls aber bewundert man die literarische Kenntniß und den ungeheuern Fleiß des Mannes. Wörlein ist der Literator unter den deutschen Volksschullehrern. Von ihm ist zu lernen, welche Kenntnisse ein wissenschaftlich gebildeter Pädagog im strengen und umfassenden Sinne des Wortes besitzen muß. Danach kann und soll kein Schullehrer streben. Wohl nach möglichst gründlichen Kenntnissen in seinem Fache und nach allgemeiner Ausbildung überhaupt, nicht nach streng wissenschaftlicher, gelehrt pädagogischer, allseitig philosophischer Bildung. Zwischen gründlicher Bildung des Schullehrers und wissenschaftlich pädagogischer Bildung ist ein wesentlicher Unterschied. Letztere ist zum tüchtigen Wirken in der Schule nicht nothwendig, nicht einmal nützlich. Denn sein ganzes Streben muß sich zur Praxis, nicht vorzugsweise zur Theorie hinneigen. Letzteres verlangt einmal die gelehrte Bildung. Aber gründlich soll er Alles wissen, was er zu lehren hat, und viel mehr, als seine Schüler lernen sollen. Für sie muß er der unfehlbare, unergründliche, in seinen Fächern ausgezeichnete Mann sein; nur muß er sich ihnen nicht als ein solcher darzustellen versuchen. Ehrliches und offenes Bekenntniß, daß man dies und jenes nicht weiß, schadet Niemandem, auch nicht dem Lehrer bei seinen Schülern.

121. Handbuch der pädagogischen Literatur. Ein literarischer Wegweiser für Lehrer an Volks- und Bürgerschulen 2c., von K. G. **Hergang**. Leipzig 1840, bei Breitkopf und Härtel. (354 Seiten. 1 Thlr. 22½ Sgr.)

122. Universal-Lexikon der Erziehungs- und Unterrichtslehre für ältere und jüngere christliche Volksschullehrer, von M. C. **Münch**, vormaligem Seminarrector 2c. Augsburg 1841—1843, bei Schlosser. Drei Bände. (4 Thlr. 15 Sgr.)

123. Pädagogische Real-Encyklopädie oder Encyklopädisches Wörterbuch des Erziehungs- und Unterrichtswesens und seiner Geschichte 2c., bearbeitet von einem Vereine von Predigern und Lehrern und redigirt von K. G. **Hergang** 2c. Grimma 1843, Verlags-Comptoir. (4 Thlr. 15 Sgr.)

Die erste Schrift von Hergang enthält ein Verzeichniß der wichtigsten pädagogischen Schriften in allen Fächern, theilweise mit kurzen Urtheilen über den Werth derselben. Ein solches Verzeichniß ist für den Lehrer, der mit dem Neuesten und Wichtigsten wenigstens äußerlich bekannt werden will, ein Bedürfniß.

Das Lexikon von Münch für „christliche“ Volksschullehrer (ein leerer, wo nicht ein prunkender Beisatz — ehemals ist sogar eine „Geographie aus christlichem Standpunkte“ erschienen) wird hier nur als

Neuigkeit angezeigt, nicht wegen seines Werthes. Es ist eine farblose Schrift, meist allgemeines, zusammengetragenes Räsonnement, fad und langweilig. Und nicht zu vergleichen mit der:

„Pädagogischen Real-Enzyklopädie", welche ein lange gefühltes Bedürfniß befriedigt. Sie erscheint in Heften à 6 Bogen (à 7½ Sgr.), mit doppelspaltigem, compressem Drucke. Die Artikel sind meist mit Sachkenntniß, Belesenheit, oft mit (entbehrlicher) Gelehrsamkeit gearbeitet. Mit Recht ist auf den Zustand des Schulwesens der Gegenwart vorzüglich Rücksicht genommen, und es fehlen nicht die biographischen Notizen der Hauptlehrer aller Zeiten. Seminardirector Dreßler in Budissin ist ein Hauptmitarbeiter; er läßt sich von den Ansichten und Ideen Beneke's leiten. Wir wünschen diesem Werke eine allgemeine Verbreitung.

124. Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens bearbeitet von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten, herausgegeben von K. A. **Schmid**, Rector des Gymnasiums in Ulm. Gotha bei R. Besser. 1859—73.

Für Lehrerbibliotheken ist ein alphabetisch geordnetes Werk, welches über alle Gegenstände der Erziehung und des Unterrichts hinreichende und zuverlässige Auskunft ertheilt, ein durchaus unentbehrliches Bedürfniß. Ein solches Werk liegt hier vor. Sämmtliche Gegenstände, welche das Interesse der Schule und der Lehrer berühren, die Familienerziehung, wie die Einrichtung sämmtlicher Bildungsanstalten, die allgemeine Pädagogik mit ihren Hülfswissenschaften, die Geschichte der Pädagogik wie Schulkunde und Schulstatistik sind von sach- und fachkundigen Schulmännern oder Gelehrten der Gegenwart in eingehenden Abhandlungen bearbeitet. Da die Verfasser es sich zum Grundsatz gemacht haben, vor Allem das zusammenzustellen, was als gesicherter Erwerb, als vollkommen ausgereifte Frucht der bisherigen Geistesarbeit zu betrachten ist, und da sie gleichzeitig bemüht gewesen sind, dem gegenwärtigen Standpunkte der Wissenschaft nach Möglichkeit gerecht zu werden, so haben sie in der That ein Werk von dauerndem Werthe geliefert, in welchem man nicht leicht etwas Wesentliches vermissen wird. Was den für eine Arbeit dieser Art nicht unwichtigen religiösen Standpunkt betrifft, so sind nur solche Verfasser zu Mitarbeitern ausgewählt worden, welche den Grundsätzen der christlichen Sittenlehre, insbesondere denen des evangelischen Glaubensbekenntnisses huldigen, doch so, daß der unbefangenen Erkenntniß der menschlichen Natur überall das ihr gebührende Recht gewahrt wird. Aus diesem Grunde ist man selbstverständlich weniger dogmatisch als dogmenhistorisch verfahren und hat somit jeden engherzigen Standpunkt zu vermeiden gesucht. Da das Werk mit dem 9. Bande bereits bei dem Buchstaben U angelangt ist, so darf die Beendigung des Ganzen als nahe bevorstehend angesehen werden. L. R.

---

14. Schriften, welche Biographien enthalten.

Für den, welcher irgend eine gelungene Biographie, z. B. in dem Schlichtegroll'schen Nekrologe, oder die unter dem Titel: Anton Reiser, ein psychologischer Roman &c. erschienene Selbstbiographie des Professors Moritz, in psychologischer Hinsicht höchst lehrreich und in dieser Beziehung nicht übertroffen, oder die treffliche, von Gruber

herausgegebene: August Hermann Niemeyer 2c., Halle 1831. (2 Thlr.), welche den lebenslangen Triumph eines Pädagogen darstellt, oder: Wahrheit aus Jean Paul's Leben, fortgesetzt von Otto und Spazier, acht Hefte 2c., gelesen hat, bedarf es keiner Nachweisung, wie viel sich aus einer solchen lernen lasse. Während man des Andern Leben lieset, wird man nothwendig zu fruchtbaren Betrachtungen geführt, man blickt in das eigene Herz. Für den Pädagogen steigt diese Wichtigkeit. Eine gelungene Biographie ist eine praktische Psychologie, eine Weltgeschichte im Kleinen, ein Mikrokosmus. In anschaulich belehrender Weise zeigt sie, wie, wodurch und warum der Dargestellte so wurde, wie er geworden. Das Gute und Böse in der Erziehung erscheint in einem concreten Bilde. Dadurch angeregt, versetzt man sich in seine eigene Jugendzeit zurück; man lernt die Factoren, die an dem eigenen Selbst gearbeitet, nach ihren heilsamen oder schädlichen Folgen kennen; man gewinnt einen unbefangenern Blick für die Beurtheilung der Jugend, was für die glückliche Wahl der Erziehungsmittel, wie für die eigene Gemüthsruhe, besonders des gewissenhaften Erziehers, von äußerster Wichtigkeit ist; man lernt Manches, was man bis dahin für gering geachtet, nach seiner oft entscheidenden Wichtigkeit betrachten; kurz, wenn es eine für den Pädagogen lehrreiche Lectüre giebt, so ist es die gelungener Biographien. Begreiflicher Weise stehen die Selbstbiographien in dieser Beziehung an der Spitze. Nur der psychologisch Gereifte kennt die Macht der Einflüsse, die er erfahren; nur er selbst kann sie darstellen.

Diese Gründe veranlassen mich, auf folgende Schriften hinzuweisen, welche zum Theil im Stande sind, den wirklich vorhandenen Mangel psychologischer Reife unter den Erziehern — jeder Lehrer ist ein solcher — zu beseitigen. Ueber denselben klagen die bedeutendsten Erziehungs-Schriftsteller, wie Beneke, so Schwarz, beide in ihren neuesten Schriften. Die Wissenschaft der Methodik hat sich in der neueren Zeit einer viel größeren Ausbildung zu erfreuen gehabt, als die eigentliche Erziehung. Mit den Zeiten von Salzmann, Campe, Pestalozzi 2c. verglichen, sind wir zurückgegangen.

125. Romeo, oder Erziehung und Gemeingeist. Aus den Papieren eines nach Amerika ausgewanderten Lehrers herausgegeben von **Dr. Karl Hoffmeister.** Drei Bändchen. Essen, bei Bädeker, 1834. (1 Thlr.)

Ein an allgemeinen, großartigen Ansichten reiches, geistvolles Werk, das in der Bibliothek keines, an einer höheren Anstalt arbeitenden Erziehers fehlen sollte. Seine Tendenz, sein Geist vertilgt die Silbenstecherei, die Mikrologie, die Partikelnjagd, die philologische Engherzigkeit, die Pedanterei. An ihm hat schon Mancher sich erfrischt.

126. **Dinter's** Leben von ihm selbst beschrieben; eine Lesebuch für Eltern und Erzieher, für Pfarrer, Schulinspectoren und Schullehrer. Mit einem Facsimile. Zweite unveränderte Auflage. Neustadt a. d. O., bei Wagner, 1830. (15 Sgr.)

Ich weiß sehr wohl, welche Vorwürfe man dem seligen Dinter auch in Betreff dieser Selbstbiographie gemacht hat, und wenn man auch zugiebt, daß es um der Schwachen willen besser gewesen, er hätte Manches verschwiegen: so enthält die ganze Schrift für Pfarrer und Schullehrer des wahrhaft Lehrreichen, nicht bloß des Interessanten, sehr viel.

Ein Pfarrer kann aus ihr lernen, wie ein praktischer Schulinspector handelt und wirkt, wie ein solcher Mann mit seinen Lehrern lebt, wie er Gemeinden für Schulsachen zu interessiren weiß, und vieles Andere. Natürlich ist eine Biographie kein Receptbuch.

Wer auch jetzt noch in das seit 1840 (d. h. seit der kliquenhaften Ermannung und Zusammenschließung der pietistischen Partei und seit der Verdrängung vernunftgemäßer Aufklärung*) durch das preußische Ministerium Eichhorn) wiedererwachte Verdächtigen der Wirksamkeit des seligen Dinter einzustimmen das Gelüsten in sich verspüren sollte, lese in Fatschek's Vierteljahrsschrift für das Erziehungs- und Schulwesen, Königsberg 1845, im ersten Hefte S. 55 ff. den Aufsatz vom Diakonus Heinel: „Was Dinter als preußischer Schulrath gewirkt hat.“ Er wird, wenn es anders möglich ist, den Verketzerern das Maul stopfen, und wer von ihnen ein Gewissen im Leibe hat, wird sich in seine Seele hinein schämen. Allen Schulräthen sei der treffliche Aufsatz auf's beste empfohlen!

127. Das pädagogische Deutschland der Gegenwart. Oder: Sammlung von Selbstbiographien jetzt lebender, deutscher Erzieher und Lehrer. Herausgegeben von **Dr. F. A. W. Diesterweg.** Zwei Bände. Berlin, bei Plahn (später bei Schultze), 1835 und 1836. (Jeder Band 1 Thlr.)

Nach einer Abhandlung über „Wesen, Zweck und Werth der pädagogischen Biographie“ folgen die Autobiographien von Handel, Schulinspector in Neisse — Ramsauer, Prinzenerzieher in Oldenburg**) — Braubach, Professor in Gießen — Roth, Gymnasialdirector in Nürnberg — Lorberg, Kirchenrath in Bückeburg — Reinbeck, Professor in Stuttgart — Lange, Oberpfarrer in Burg — Sickel, Seminardirector in Erfurt — Sickel, Schuldirector in Magdeburg — Schweitzer, Seminardirector in Weimar — Kröger, Katechet in Hamburg — Kopf, Erziehungs-Inspector in Berlin — Kern, Seminardirector in Hildburghausen — Rebs, Musikdirector in Zeitz — Ewig, Lehrer an der höheren Bürgerschule in Barmen.

128. Erinnerungen aus meinem Leben, nebst Bemerkungen über Erziehung, Unterricht und verwandte Gegenstände, von **Dr. J. F. Wilberg,** Schulinspector in Elberfeld. Essen, bei Bädeker, 1836. (25 Sgr.)

Der Verfasser ist durch seine Schulbücher und gehaltreichen Schriften über Unterricht und Erziehung dem pädagogischen Publicum längst vor-

---

*) „Ja ja, mein Freund, man mag sagen, was man will, sobald die Religion nicht bloß Weg zum Himmel, sondern Staatsmaschine ist, dann gute Nacht aller Denkfreiheit, dann haben wir den abscheulichsten politischen Papismus, den man sich nur vorstellen kann.“ Braunschweig'sches Journal von Campe ꝛc. 1791, dritter Band, Seite 155. Nach der Wöllner'schen Instruction für die Königliche Examinations-Commission vom Jahre 1788 kamen in die zweite der aufzustellenden Listen „vorzüglich alle Neologen und die ganze Rotte der sogenannten Aufklärer unter den Predigern und Schullehrern“. Ebendaselbst. Seite 494. Die Eingangsworte des Briefes der französischen Nationalversammlung vom Jahre 1792, in welchem nebst Pestalozzi, Klopstock und Schiller auch Campe das französische Bürgerrecht ertheilt wurde, lauten dagegen: „In Erwägung, daß Männer, die durch ihre Schriften und ihren Muth der Sache der Freiheit gedient und die Bandenlösung der Völker vorbereitet haben, von einer durch Aufklärung und Muth zur Freiheit gelangten Nation nicht für Fremde angesehen werden können“ u. s. w.

**) Ramsauer hat seine Biographie nachher noch erweitert: „mit besonderer Rücksicht auf Pestalozzi und seine Anstalten“, Oldenburg 1838, Stalling. (103 Seiten. 10 Sgr.), herausgegeben.

theilhaft bekannt. Er ist ein Zögling des ehemaligen Berlin'schen Seminars, ein Schüler von Rochow und Bruns. Die „Erinnerungen" weisen überall auf ein fruchtbares, praktisches Leben hin, und sind jedem Lehrer angelegentlich zu empfehlen.

129. Bildnisse und Lebensbeschreibungen der berühmtesten und verdienstvollsten Pädagogen und Schulmänner. Acht Hefte. Quedlinburg, bei Basse, 1833—41. (1 Thlr. $7^1/_2$ Sgr.)

Die Lebensbeschreibungen sind meist sehr kurz, bei Einigen ausführlicher, man hat aber doch immer das Bildniß, bis jetzt von Pestalozzi, Rousseau, Basedow, Zerrenner, Stephani, Dinter, Wilmsen, Campe, v. Rochow, Salzmann, Jahn, Seiler, Comenius, Guts-Muths, Weisse, v. Türk, Plamann, Jean Paul, Zschokke, v. Fellenberg, Caroline Rudolphi, Jacotot, Bell, Lancaster, Locke, Kant, Scholz, Oberlin.

130. E. M. Arndt: Erinnerungen aus dem äußeren Leben. Dritte Auflage. Leipzig 1842, Weidmann'sche Buchhandlung. (1 Thlr. $7^1/_2$ Sgr.)

Keine Biographie im gewöhnlichen Sinne des Wortes, noch weniger eine pädagogische; aber dennoch in ihr ein Reichthum pädagogischer Bemerkungen, eine Fülle von anziehenden, erhebenden Gedanken — die Anschauung eines männlichen Lebens.

131. Erinnerungen aus meinem Leben nebst Bemerkungen über mancherlei Gegenstände, von M. E. Köhnke. Ottensen bei Altona 1839, Hammerich. (413 Seiten.)

Die Darstellung eines wechsel-, meist leidenvollen Lebens eines dennoch frischen und heitern Schulmannes mit vielen lehrreichen Bemerkungen.

132. Erinnerungen aus meinem pädagogischen Leben und Wirken, vor meiner Vereinigung mit Pestalozzi, während derselben und seither 2c. von Hermann Krüsi, Director des Seminars in Gais. Stuttgart, bei Cast, 1840. (56 Seiten. 10 Sgr.)

Giebt keine neuen Aufschlüsse über Pestalozzi, ist aber eine gemüthliche Schilderung und wohlthuend.

133. Meine Bestrebungen und Schicksale während meines Aufenthalts im Canton Zürich. Von J. Th. Scherr. St. Gallen, bei Scheitlin 2c., 1840. Vier Hefte. (1 Thlr. 15 Sgr.)

Eine Schrift in anderm Tone, weil ein anderes Leben, ein Leben voll Kampf und Streit, Anstrengung und Kraft. In vorliegenden Heften schildert der Verfasser mit männlichem Freimuth seine Bestrebungen und Schicksale. Man liest sie mit Belehrung und Anerkennung.

134. A. G. Spillecke, nach seinem Leben und seiner Wirksamkeit dargestellt von Dr. L. Wiese, Professor. Berlin 1842, bei Enslin. (170 Seiten broschirt. 20 Sgr.)

Das äußerlich ruhige, aber innerlich bewegte Leben eines nach allen Seiten praktisch thätigen, trefflichen Schulmannes, welcher ein dreifaches Directorat: das eines Gymnasiums, einer Realschule und einer höheren Töchterschule in sich vereinigte. Die Darstellung ist recht gelungen.

135. Leiden und Freuden eines Schulmeisters. Bern 1838, Wagner'sche Buchhandlung. Zwei Theile. (2 Thlr. 20 Sgr.)

Ein Hauptbuch, das von jedem Lehrer gelesen werden, darum wenigstens in keiner Schullehrer-Bibliothek fehlen sollte. Der ungenannte

Verfasser schildert in demselben das Leben eines schweizerischen Schullehrers durch alle Entwickelungen und Verwickelungen seines Lebens hindurch mit einer Innigkeit, Wahrheit und Sachtreue, daß man sich vollständig gefesselt fühlt. Man thut einen tiefen Blick, nicht nur in die Schweizer Schul-, sondern in die Volksverhältnisse und in die menschliche Natur. Eine höchst anziehende, belehrende und tröstende Lectüre. Tröstende! Wer bedürfte nicht zu Zeiten des Trostes, der Aufrichtung? Welcher Lehrer nicht?

Die Schrift ist später in der allgemeinen deutschen Volksbibliothek erschienen, Berlin 1848, Simion und Springer, in einer Bearbeitung des Verfassers, Jeremias Gotthelf (Pfarrer Bizius bei Bern), für das deutsche Volk. Nach Hebel, dem ersten deutschen Volksschriftsteller, hat der Name des Verfassers einen vorzüglichen Klang.

136. Peter Schmid. Eine Lebensgeschichte von **W. Perschke.** Essen 1837, bei Bädeker. (15 Sgr.)

Die interessante Biographie des bekannten Reformators des Zeichenunterrichts — ein Beweis, wie der, in dessen Natur eine schaffende Gewalt herrscht, Schwierigkeiten überwindet. Dieselbe ist auch kurz (32 S. 5 Sgr.), für die Jugend erzählt, von Demselben, Berlin 1842, bei Oehmigke, zu haben.

Endlich empfehle ich noch den Lehrern die Lebensbeschreibungen zweier Geistlichen, eines katholischen: Overberg's Leben von **Schubert,** und eines protestantischen: Oberlin's (des trefflichen Pfarrers im Steinthal) Leben von demselben und von Anderen, und, wenn sie etwas Geistvolles (theilweise Biographisches) lesen wollen: **Feuerbach**'s (des großen Kriminalisten) Kaspar Hauser (Verbrechen am Seelenleben des Menschen).

137. Emanuel Fellenbergs Leben und Wirken ꝛc. Von **W. Hamm.** Bern, 1845, Jenni. (40 Seiten. $7^1/_2$ Sgr.)

Pestalozzi und Fellenberg. Der erste starb arm, der andere reich. Wer von beiden am meisten gewirkt hat und noch wirken wird, ist keine Frage. Aber man muß Hofwyl gesehen haben, um vor dem Schöpfer desselben Respect zu bekommen.

138. Raimund Jakob Wurst. Eine biographische Skizze. Reutlingen, 1846, Mäcken. (59 Seiten. $3^1/_2$ Sgr.)

Das mühsame Leben eines verdienten deutschen Schullehrers.

139. Johann Friedrich Wilberg, der Meister an dem Rhein. Blätter zum wohlverdienten Lorbeerkranze von **Diesterweg, Heuser** und **Fuchs.** Essen, 1847, Bädeker. (190 Seiten. 15 Sgr.)

Der Ertrag dieser Schrift kommt einem beabsichtigten lebenden Denkmale (einer Wilberg-Stiftung) zu Gute.

140. Natorp in seinem Leben und Wirken, namentlich als Schulmann dargestellt von **Balster.** Zum Besten der Natorpstiftung. Essen, Bädeker, 1848, zweite Auflage. (54 Seiten. $7^1/_2$ Sgr.)

Eine treue Schilderung eines wirklichen Schul- und Lehrerfreundes.

141. Schule und Erziehung in biographischen Umrissen. Von **Eusebius Schmidt.** Berlin, 1846, Simion. (391 Seiten. 1 Thlr. 10 Sgr.)

Dieses Werk fördert die Kenntniß der Menschen, der Gewalt der angeborenen Anlagen, des Einflusses der Erziehung und die Einsicht in

das, was aus der Vereinigung der Factoren, welche den Menschen und sein Thun bestimmen: Uranlagen — Erziehung, Schicksale und Einwirkungen aller Art in seiner Zeit — Charakter und Selbstbestimmung, entsteht. Das Buch ist wesentlich von psychologischem Interesse. Der Verfasser giebt Thatsachen, keine Theorien. Es ist also vorzugsweise für den praktischen Lehrer von Werth. Was für die Erziehung bedeutend ist, wird vorzüglich hervorgehoben. In jeder Biographie werden zuerst Ort und Zeit der Geburt — wichtige, zu berücksichtigende Momente — genannt, dann wird die Jugend und Erziehung, hierauf das Leben und der Charakter geschildert, und angehängte psychologische und pädagogische Bemerkungen, theils vom Verfasser, theils von Anderen, machen den Schluß. Den einzelnen Abschnitten folgt ein vergleichender Rückblick.

1. Lebenstrieb und Wirksamkeit vorherrschend religiös: Spener, Zinzendorf, Lavater, Jung Stilling — vergleichender Rückblick.
2. Vorherrschend wissenschaftlich: Lessing, Kraus, Kant, Fichte, v. Bohlen.
3. Die Wissenschaft, durchdrungen von der Religion: Büsching, Herder, J. v. Müller, Steffens, Feßler.
4. Kunstberuf: Wieland, Kotzebue, v. Weber, Mengs.
5. Uebergang zum praktischen Beruf: Seume, v. Baczko.
6. Praktischer Beruf.
   a) Außer Verbindung mit der Wissenschaft: Nettelbeck.
   b) Durchdrungen von der Wissenschaft: Dinter, Erhard, Thaer, v. Helvig.
   c) In Verbindung mit der Wissenschaft, durchdrungen von der Religion: Sickel, Nagel, v. Rappard, Heim.

Anhang. Frauen: Anna Lavater, Elise v. d. Recke, Sophie v. la Roche, Amalie Schoppe, Dorothee v. Rodde, Amalie v. Gallitzin. Vergleichender Rückblick. Schluß. — Ein solches Buch empfiehlt sich selbst.

142. Gallerie achtungswerther Pädagogen und verdienter Schulmänner Deutschlands und des Auslandes für Lehrer, Erzieher ꝛc., herausg. von **Dr. Hergang.** Bautzen, 1848, Weller. (In Heften à 10 Sgr.)

Das Werk enthält die Lebensbeschreibungen von Trotzendorf, A. H. Francke, Niemeyer, Barthel, Beneke, Dreßler, Natorp u. s. w. Die Biographie von Barthel (katholischem Schulrath in Liegnitz) ist Selbstbiographie.

---

15. Volksschriften.

Die Volksschriften, — wir überheben uns einer Definition derselben — haben den Zweck der Unterhaltung und Belehrung des Volkes. Es gab eine Zeit, wo viele von denen, welche einen ordentlichen Rock zu tragen pflegen, sich dafür bedankten, zum „Volke" gerechnet zu werden, und selbst Bauern, welche ein Grundstück besaßen, verstanden unter „Volk" Knechte und Mägde. Das ist nun anders geworden, jeder gehört zum Volke, ist Volk, die meisten rechnen sich auch dazu. Zu denen, welche dies thun, weil sie sich also fühlen, gehören die Volksschul-

lehrer. Sie sind meist aus dem Volke im engeren Sinne des Wortes hervorgegangen, wirken für's Volk im weiteren und engeren Sinne des Wortes, sind Volk, sind, wo möglich, nichts anderes als Volk. Das Wohl der Jugend, besonders der unteren Klassen des Volkes, ist ihnen anvertraut.

Darum nun, weil die Volksschullehrer selbstredend zum Volke gehören, werden doch die sogenannten Volksschriften nicht vorzugsweise für sie geschrieben, sondern für das Volk im engeren Sinne des Wortes. Aber sie lesen darum doch die Volksschriften, sowohl um ihrer selbst willen, als auch, um die Lectüre und das Volk selbst mehr und mehr kennen zu lernen. Gute Volksschriften sind volksthümlich, d. h. aus dem Geist, Sinn und Charakter des Volkes heraus, für welches sie bestimmt sind, geschrieben, folglich lernt man das Volk aus ihnen selbst kennen. Zugleich aber dienen die Volksschriften zu diesem Zwecke, weil man sowohl aus denjenigen, welche das Volk verschlingt, als aus denjenigen, welche es verschmäht, seine Natur und Art erkennen kann. Das natürliche Interesse, welches der Lehrer an der Bildung des Volkes nimmt, und der lebendige Trieb, durch Empfehlung einer gut gewählten Lectüre für edlere Beschäftigung des Volkes in freien Stunden, für feinere Unterhaltung, geist- und gemüthstärkende Belehrung sorgen zu wollen und zu können, lenkt die Aufmerksamkeit des Lehrers auf Volksschriften hin. Sie selbst tragen zur allgemeinen Bildung des Lehrers bei und sind in seiner Hand ein Mittel zur Erhöhung der Volkscultur. Gar manchen Lehrer denken wir uns als den Mittelpunkt einer Volksbibliothek*). Der wahre Lehrer, besonders der auf dem Lande, hat das Bestreben, sich und sein Wirken zu einem der Centralpunkte der Bildung seiner Umgebung zu machen. Volksschriften sind eins der bedeutendsten Mittel, die Bildung nach den Schuljahren fortzusetzen. Leicht ist es, Knaben und Mädchen, welche bei dem Austritt aus der Schule acht Jahre lang tagtäglich das Lesen geübt haben, zur Fortsetzung dieser „süßen Gewohnheit des Daseins und Wirkens" zu veranlassen. Gute Volksschriften leisten dazu die trefflichsten Dienste. Ein Mensch aber, welcher liest, stets mit einem Buche verkehrt, auch wenn er nur alle Woche eine oder ein paar Stunden dem Lesen widmen oder nur einem Vorlesenden zuhören kann, gehört nicht mehr zu der rohen Masse. Gute Volksschriften sind das vorzüglichste Mittel, nicht bloß einzelne Mußestunden gut auszufüllen, sondern auch den Menschen überhaupt von nichtswürdigem oder einfältigem Treiben abzuhalten. Gründe genug, um den Lehrer zu veranlassen, seine Aufmerksamkeit unausgesetzt der Volksschriften-Literatur zuzuwenden; auch Grund genug für uns, hier in Kurzem uns mit dieser wichtigen, in ihrer Wichtigkeit von Vielen noch immer nicht recht erkannten Angelegenheit zu beschäftigen.

1. Verstehen wir unter einer Volksschrift oder einem Volksbuche im weiteren Wortsinne jede populäre Belehrungsschrift, im engeren Sinne

---

*) Sehr lehrreiche Schriften darüber:

1) Das Volksschriftenwesen der Gegenwart von **Gersdorf**. Altenburg, 1843, Pierer. (112 Seiten. 10 Sgr.)
2) Die Begründung der Dorf-Schulbibliotheken, von **Walther**. Magdeburg 1843, Heinrichshofen. (76 Seiten. 10 Sgr.)
3) Die Dorfbibliothek u. s. w. von **Preusker**. Leipzig, 1843, Hinrichs. (74 Seiten. 5 Sgr.)

dagegen eine populäre, allgemein verständliche Schrift, welche Geschichte und Belehrung mit einander verbindet: so kann die Bibel unbedenklich ein Volksbuch genannt werden. Einzelne Abschnitte derselben, einzelne Geschichten des alten Testaments und manche Gleichnisse im neuen können sogar den Anspruch auf Mustergültigkeit, sowohl in Betreff des Inhalts wie der Darstellung, machen.

2. Nächstdem hat der Kalender, wenn er nicht bloß ein Verzeichniß der Monate und Tage, oder allenfalls noch der Jahrmärkte, ehemals mit einem Aderlaß-Täflein (wie die neu-altmodischen Fibeln mit dem Ein-mal-Eins), sondern wenn er Geschichten enthält, die Bestimmung, ein Volksbuch zu sein. Der „hinkende Bote", so wie der „rheinische Hausfreund" von Hebel waren zu ihrer Zeit wirkliche Volksbücher, der letztere eins der edelsten Art. Die Hunderte von Volkskalendern, welche jährlich in Deutschland erscheinen, gehören alle zu dieser Kategorie der Volksschriften. Unter ihnen zeichnen sich die von Steffens, Trewendt, Trowitzsch meist durch Reichthum des Inhalts, dann aber auch durch Illustrationen und wohlfeilen Preis (10 — $12^1/_2$ Sgr.) aus. Mit ihnen beanspruchen der Oldenburgische Kalender und der „Gevattersmann" von B. Auerbach, die „Spinnstube" von W. O. v. Horn (Pfarrer Oertel in Sobernheim), † 1867 in Wiesbaden, und besonders der von der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung herausgegebene „Deutsche Reichskalender" die ersten Plätze.

3. Nach den Kalendern erscheinen die Volksmährchen, von der heiligen Genovefa und dem Aschenputtel an bis zu dem Schlemihl von Chamisso und einzelnen Mährchen von Immermann hinauf, welche beiden letzteren aber dem Volke nicht mehr verständlich sind.

4. Hierauf kommen die Ritter- und Räubergeschichten, Rinaldo Rinaldini, der edle Räuberhauptmann, Adolph Rauhgraf von Dassel und andere. Der an die regelmäßige Tagesordnung gebundene Mensch auf dem Lande liebt zur Lectüre das Abenteuerliche und Ungeheuerliche, und wenn dieses weder die Phantasie verdirbt, noch mit den realen Zuständen unzufrieden macht, so braucht solche Lectüre nicht überall vom Volke fern gehalten zu werden.

5. Mit Vergnügen und innerer Befriedigung erwähnen wir ferner der Volksschriften von Jung Stilling, besonders seiner Lebensgeschichte, des Wandsbecker Boten von Matthias Claudius (Asmus omnia sua secum portans) für feinere Gemüther (Vieles ist zu hoch, Manches nicht mehr verständlich), des Lienhard und Gertrud von unserm Pestalozzi, und des Musters für alle Volksschriftsteller, des Johann Peter Hebel, seines rheinischen Hausfreundes, und der gesammelten Erzählungen aus demselben (nebst seinen allemannischen Gedichten für ein fein gebildetes Herz). Von ihm kann der überhaupt dazu Befähigte lernen, wie man für's Volk schreiben muß, wozu freilich gehört, daß man so fühlt und denkt wie Hebel.

6. Vorübergehend haben wir auch zu gedenken der freilich zum Theil für die Jugend berechneten Schriften von Salzmann*) (Joseph Schwarzmantel, Heinrich Glaskopf, der Himmel auf Erden u. s. w.),

*) Desselben Volks- und Jugendschriften sind bei Hoffmann in Stuttgart erschienen.

einiger Schriften von Campe, besonders seines Robinson und der Entdeckung von Amerika, der Jugendschriften von Christoph Schmid, von welchen die „Ostereier" immer noch obenan stehen, und der vielen, fast unzähligen Schriften von Nieritz, welche neben vielen Vorzügen auch ihre wesentlichen Mängel haben, weshalb sie der Jugend und dem Volke nur mit einiger Auswahl in die Hand zu geben sind. Ihnen schließen wir die weit verbreiteten Schriften von Franz Hoffmann, Jeremias Gotthelf, Berthold Auerbach, Ottilie Wildermuth, Thekla v. Gumpert, Hauff, Dielitz, Ferd. Schmidt und viele andere an. Leider ist die Vermehrung der Jugendliteratur jetzt ein Gegenstand der Speculation geworden, welche Eltern und Erzieher um so mehr zur Vorsicht mahnen muß, als man ja selbst nicht Zeit hat, alles für die Jugend Geschriebene vorher sorgfältig zu prüfen. Wir empfehlen deshalb einen in Schmid's Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens (Bd. III., S. 802—840) enthaltenen Aufsatz von C. Kühner, der mit vollständiger Sachkenntniß und tiefer pädagogischer Einsicht geschrieben und als ein zuverlässiger Rathgeber zu empfehlen ist.

7. Indem wir nun die vorzüglichsten der neueren Volksschriftsteller nennen wollen, beginnen wir mit Joh. Heinr. Zschokke (das Goldmacherdorf, Meister Jordan oder Handwerk hat einen goldenen Boden, die Branntweinpest), reihen ihm gleich, der nachbarlichen Verwandtschaft wegen, Jeremias Gotthelf oder Pfarrer Bizius in Lützelflüch bei Bern an (die Armennoth, der Sylvesterabend, der Bauernspiegel, der Knabe des Tell — weniger gerathen —, Dursli der Branntweinsäufer, wie Anna Bäbi haushält und wie es mit dem Doktern geht, der Geldstag oder die Wirthschaft nach der Mode, des Handwerksgesellen Wanderung durch die Schweiz, wie Christen eine Frau gewinnt, Bilder und Sagen aus der Schweiz, sechs Bändchen, Käthi die Großmutter oder der wahre Weg durch jede Noth, Hans Joggeli der Erbvetter und Harzer Hans auch ein Erbvetter (die beiden Letzteren in der allgemeinen deutschen Volksbibliothek von Simion und Springer in Berlin) vor allen aber Uli der Knecht*) und das schon oben empfohlene Muster- und Kernbuch: Leiden und Freuden eines Schulmeisters. So wie Jeremias Gotthelf hat kein Schriftsteller der neuern Zeit die Natur und das Wesen des Volks und seiner Zustände geschildert; er steht nicht über dem Volke und steigt zu ihm hinab, sondern er steht mit seinen Gefühlen mitten im Volke; er führt den Leser unmittelbar in die Begebenheiten hinein, und Alles hat doch eine veredelnde und für das Rechte und Gesunde belebende Kraft. — Nun folgen die vorzüglichen Volksschriften von Barth (kleine Erzählungen für die christliche Jugend, Stuttgart, bei Steinkopf), von C. Stöber (Geschichten und Erzählungen, außerdem Geschichten in drei Bänden in Dresden bei Naumann, dann Kalendergeschichten für alles Volk und alle Zeit, Stuttgart 1847, 7 Sgr.), von O. Glaubrecht (die Schreckensjahre von Lindheim, die Heimkehr u. s. w. bei Zimmer in Frankfurt), von W. Redenbacher (der Dreidecker bei Naumann in Dresden); dann gedenken wir noch des „Schuster Müller" von Mücke, einer lehrreichen

*) Von demselben ist bei Springer in Berlin 1845 eine Bearbeitung für das deutsche Volk erschienen.

Erziehungsgeschichte aus den unteren Ständen, eines Buches, welches zu den Büchern des nun entschlafenen norddeutschen Volksschriftenvereins gehört, dessen Lieferungen von sehr verschiedenem, nirgends von erstem Werthe sind.

8. Endlich haben wir als Lehrer noch zweier Geschichten besonders zu erwähnen, weil sie aus den Papieren von Lehrern*) genommen sind oder deren Schicksale schildern. Ich meine den „Kalendermann vom Veitsberge" von O. Glaubrecht, Frankfurt, bei Zimmer, und den Lauterbacher von Berthold Auerbach in seinen bekannten „Dorfgeschichten", von welchen jetzt ein zweiter, dem ersten an Werth nicht ganz gleicher Theil erschienen ist, Mannheim, bei Bassermann, jeder 1 Thlr. Diese „Dorfgeschichten" überhaupt haben bei den Gebildeten in Deutschland eine außerordentliche Theilnahme gefunden, und mit Recht.

9. Zuletzt erwähnen wir noch eines schönen Aufsatzes über die „Charakteristik deutscher Volksbücher" von A. Merget in dem Schulblatt für die Provinz Brandenburg, 1847, sechstes Heft, und der inhaltreichen Schrift von Berthold Auerbach über das Volksschriftenwesen, unter dem Titel: „Schrift und Volk. Grundzüge der volksthümlichen Literatur, angeschlossen an eine Charakteristik Hebel's. Leipzig 1846, Brockhaus." Der reiche Inhalt ist unter die beiden Rubriken vertheilt: Die Dichtung aus dem Volke, die Dichtung für das Volk, beides mit besonderer Beziehung auf Hebel. Jener charakterisirt ein Volksbuch so: „Ein rechtes Volksbuch ist eine, ein ganzes, reiches Leben darstellende Erzählung, welcher bedeutende Vorgänge, Verwickelungen, großartige Schicksalswechsel nicht fehlen. Die Geschichte sei lehrhaft, die Lehre ruhe auf biblischem Grunde. Die Darstellung muß humoristisch sein, das Leben in seinen Tiefen erfassend, voll Gefühl, aber nicht sentimental; spruchkräftig, aber nicht predigerhaft. Der rechte Preis muß des Volkes Liebe und Wohlfahrt sein."

Schließlich sei die große Sache des Volksschriftenwesens und der Volksliteratur den Lehrern noch angelegentlichst empfohlen. —

Nachtrag. Einer Schrift muß ich hier noch gedenken, weil ich sie nicht anders unterzubringen weiß und doch nicht von ihr schweigen kann, und weil sie im höheren und edleren Sinne des Wortes, in welchem eine Darstellung des innersten, tiefsten Seelenlebens, geschichtlich gehalten, auch eine Volksschrift, eine Schrift für das Volk, das höher gebildete Volk, genannt werden kann. Diese Schrift heißt: „Buch der Kindheit, von Bogumil Goltz. Frankfurt a. M. 1847." (2 Thlr.) Es enthält die Jugendgeschichte des Verfassers, die Jugendgeschichte aller tieferen Kinderseelen, überhaupt eine Auffassungs- und Darstellungsweise des

*) Eine Schrift von einem Lehrer für's Volk bestimmt, ist:

Vetter Christian von Wilberg. Essen, bei Bädeker. (1 Thlr.)

Sie enthält gesunde Ansichten über die verschiedenen Verhältnisse des menschlichen Lebens. Wir erwähnen ihrer hier, weil sie das eigentliche, oben festgehaltene Gepräge einer „Volksschrift" nicht an sich trägt. Sie ist weniger in unterhaltendem als in belehrendem Tone geschrieben, enthält aber über Familien-, Erziehungs- und bürgerliche Angelegenheiten die gesundesten Ansichten, von welchen man nur wünschen kann, daß sie überall verbreitet und allgemein angenommen werden möchten. Tendenz und Inhalt erinnern an Justus Möser und seine „patriotischen Phantasien", mit dem Unterschiede, daß Letzterer seine praktischen Rathschläge in anmuthige Geschichten einzukleiden pflegte.

menschlichen Daseins und Lebens und eine Symbolik der Natur, so daß ich dieses Buch für Alle, besonders aber für Lehrer, für ein fast unschätzbares Kleinod erklären muß. Wer die zwei Thaler daran wendet oder es sich sonst zu verschaffen weiß, wird mir für diesen Fingerzeig Dank wissen.

---

16. Schriften über Schulgesetzgebung.

143. Hoffmann's praktisches Handbuch der deutschen Volksschulverfassung und des Schulrechts. Zwei Theile. Dresden 1832 und 36, bei Grimmer. (2 Thlr. 22½ Sgr.)

Letzteres enthält die in den sächsischen und preußischen Landen bestehenden Gesetze und Einrichtungen.

144. Der preußische legale evangelische Volksschullehrer, Cantor, Organist und Küster. Eine sachlich geordnete, auszugsmäßige Darstellung und Nachweisung bisher erschienener, annoch gültiger Gesetze, Verordnungen und Vorschriften 2c. Von **Boche**, Pastor 2c. Zweite Auflage. Halle, 1844, Schwetschke. (15 Sgr.)

Wohl geordnet und zweckmäßig.

145. Handbuch der Schulgesetzgebung Preußens. Herausgegeben von **Adolph Heckert**. Berlin, 1847, Schultze. (648 Seiten. 3 Thlr.)

Das Werk enthält, wohl geordnet und mit Registern versehen, alles Wesentliche über die niederen wie die höheren Schulen, Universitäten, Seminarien, Mädchen- und Jugendschulen, Inspection, Turnwesen, Waisenhäuser, Taubstummen-Anstalten, Wittwenkassen u. s. w. A. D.

Den eben genannten Schriften haben wir die ihnen bereits in den vorigen Auflagen gewährte Stelle auch hier eingeräumt, um daran zu erinnern, daß Sammlungen dieser Art auch in früheren Zeiten ein Bedürfniß waren. In weit höherem Grade ist dies jetzt der Fall. Seitdem in Folge der jüngsten ruhmreichen Kämpfe die deutsche Nation sich geeinigt, und die einzelnen Stämme in dem deutschen Reiche wiederum ihren Hort und ihren Schirm erkennen, sind aller Augen auf die Ziele gerichtet, denen das neu erstandene Reich entgegen strebt. Daß sich eine Einigung auf militairischem und wirthschaftlichem Gebiete am schnellsten hat erreichen lassen, wird Niemand Wunder nehmen, denn hier trat die gebieterische Macht der Nothwendigkeit mit der Gewalt eines Dictators auf. Anders ist es da, wo es sich um die Verfolgung geistiger Interessen, besonders um die Bildung der Jugend handelt. Und doch läßt sich nicht verkennen, daß auch in dieser Beziehung, trotz aller Verschiedenheiten, denen wir in der Entwickelung der einzelnen Stammgebiete unseres Vaterlandes begegnen, ein gemeinsames Streben und Arbeiten sich kund giebt, das auf die Bezeichnung „deutsche Pädagogik" vollen und gerechten Anspruch hat.

Neben der an unserer Jugend vollzogenen geistigen Arbeit spricht sich der Charakter dieser Bestrebungen besonders in der Gesetzgebung und Verwaltung aus, soweit es auf das Schulwesen Bezug hat. Hiermit vollständig bekannt zu machen, ist die Absicht folgender Zeitschrift:

146. Deutsche Schulgesetz-Sammlung. Centralorgan für das gesammte Schulwesen im Deutschen Reiche, in Deutsch-Oestreich und in der Schweiz; redigirt von Fr. Ed. Keller, Seminarlehrer a. D. Berlin bei R. Oppenheim; vierteljährl. 22½ Sgr.

Diese seit dem 1. Oct. 1872 wöchentlich erscheinende Zeitschrift hat sich die Aufgabe gestellt, die wichtigsten älteren, so wie alle in den verschiedenen Zeitungen veröffentlichten neuen Schulgesetze der einzelnen Staaten unseres Vaterlandes, wie auch die Verfügungen ihrer Behörden zu sammeln, zu sichten und zu ordnen, damit jeder bei dem Schulwesen Betheiligte, besonders auch die Mitglieder der Landesvertretungen, im Stande sei, sich von der Entwickelung des deutschen Schulwesens ein Gesammtbild zu verschaffen.

Gerade in unserer Zeit, wo die Wiedererwerbung des ehemaligen Reichslandes Elsaß-Lothringen so manche neue Bestimmungen nothwendig gemacht, und wo die Aufsicht über alle öffentlichen und Privat-Unterrichts- und Erziehungs-Anstalten für den ganzen Umfang der preußischen Monarchie endlich eine Staatsangelegenheit geworden ist, muß ein Organ, wie das genannte, eine willkommene Erscheinung sein. Ein nach Staaten geordnetes Zeitregister, welches für Preußen bis auf Friedrichs des Großen General-Landschulreglement v. J. 1763 zurückgeht, und ein alphabetisch geordnetes Sachregister schließt das erste Quartal zweckmäßig ab und erleichtert das Auffinden des Einzelnen. L. R.

---

17. Schriften über Schulreform.

Schon seit dem Beginn der dreißiger Jahre ist unsere pädagogische Literatur lebhaft damit beschäftigt, die auf dem Gebiete des Schulwesens bestehenden Einrichtungen zu prüfen, zu untersuchen, ob sie für unsere Zeit noch zweckmäßig seien. Einmal ist dies deutsche Art; andererseits aber fordern die bedeutenden Umwandlungen auf dem Gebiete unseres Staatslebens, daß die Schule mit ihnen gleichen Schritt halte, da sie ja den Beruf hat, für das Leben zu bilden und zu erziehen.

Es giebt Schulfragen, die schon seit langer Zeit als Streitfragen betrachtet werden. Von dem theoretischen Standpunkte aus haben die einzelnen Parteiführer ihre Ansichten vertheidigt, die Angriffe parirt und abgeschlagen: und mancher ernste Kampf ist auf dem Papiere durchgefochten worden. Unsere Nachbaren hielten uns deshalb für Philosophen und meinten, wir seien zu nichts Anderem als zu Federkriegen berufen. Das letzte Jahrzehend hat sie indessen wohl gründlich eines Anderen belehrt. Sie haben gesehen, daß, wenn es sein muß, wir auch den blutigen Waffengang nicht scheuen, und eine Klinge zu schlagen verstehen, die Frechheit und Uebermuth zu züchtigen weiß. Aber fern sei es von uns, nunmehr auf unsern Lorbeeren zu ruhen; das wäre eben so wenig deutsche Art. Handelt es sich jetzt für das ganze Volk darum, in dem neuen Staatsgebäude sich wohnlich und behaglich einzurichten, so hat auch die Schule die Aufgabe, so viel an ihr ist, zur Veredelung und Verklärung unseres Daseins mitzuwirken. Ja sie ist bei diesem Geschäft unzweifelhaft einer der wichtigsten und bedeutungsvollsten Factoren.

Da ein Wegweiser nicht nur die Richtungen anzugeben hat, die sich bereits bewährt haben, sondern auch auf neue, möglicherweise bessere Wege wenigstens hindeuten muß; so ist es seine Pflicht auch denjenigen Schriften ihre Stelle anzuweisen, die mit Vorschlägen zu neuen Richtungen auftreten. Es sind die Schriften über Reform des Schulwesens. L. R.

147. Die Schule und das Leben, eine gekrönte Preisschrift von **Dr. W. J. G. Curtmann**, Director des evangelischen Seminars zu Friedberg. Friedberg in der Wetterau 1847, zweite Auflage, Bindernagel. (246 Seiten. 22½ Sgr.)

Dies ist die Schrift, welche den auf Veranlassung des Holländers Suringar für die beste Schrift über die Frage: „Welches sind die Ursachen, warum so viel Gutes, was die Kinder in den Schulen gelernt haben ꝛc.?" von der Versammlung der deutschen Philologen und Schulmänner im Jahr 1834 ausgesetzten Preis von 300 Gulden gewonnen hat. Sie ist der lebhaftesten Aufmerksamkeit würdig.

Herr Curtmann beantwortet nicht nur die aufgeworfene Frage, sondern er untersucht die Mängel und Gebrechen des deutschen Schulwesens nach allen Seiten. Beim ersten Lesen gewahrt man nicht ohne Schrecken, wie die Einrichtung desselben fast nach allen Richtungen in Frage gestellt zu werden verdient. Die Darstellung schreckt aus der Sicherheit und Ruhe heraus; und wer da glauben mochte, daß wir nach genommener Wahrschau von dem Werke, auf das uns Herr Cousin*) so stolz gemacht hat, sagen könnten: „Und siehe da, es war sehr gut", der wird hier seines Irrthums inne werden, was sehr nützliche Folgen haben kann. Herr Curtmann ist ein scharfer Beobachter, ein tiefer Kenner, ein wahrhafter Mann. Man freut sich solcher Offenheit und Rücksichtslosigkeit, und wer es nicht weiß, daß jeder, der in Erziehungsangelegenheiten etwas Gutes zu sagen hat, nicht bloß zum Reden berechtigt, sondern auch dazu verpflichtet ist — denn es gilt das Wohl der Kinder — der kann es hier lernen. „Wer da weiß, Gutes zu thun und thut es nicht, dem ist's Sünde." Das Sprechen zur rechten Zeit ist auch eine That. Die Wahrheit sagen, ist immer zur rechten Zeit, wie oft es auch — man weiß, von welchen und warum! — in Abrede gestellt wird. Weiß man nichts gegen die dargelegte Wahrheit vorzubringen, so bekrittelt man die Befugniß des Darlegenden — als ob es dazu eines Privilegiums, eines äußeren Berufscheines bedürfe — oder man mäkelt an der Form der Darstellung — „es fehle an der rechten Art und Weise" — oder stellt die Angemessenheit des gewählten Ortes, wo die Untersuchung vorgenommen worden, in Frage. Lauter Versuche, die Wahrheit zu verschleiern oder zu escamotiren; lauter Manöver der Wahrheitsfeinde! „Lehrt mich" — sagt unser Schiller — „der Freund, was ich kann, lehrt mich der Feind, was ich soll." Willkommen sei uns daher Herr Curtmann mit seiner scharfen Kritik! Hier ist nicht der Ort, auf sie einzugehen; aber sie muß Epoche machen und lange nachhaltig wirken, wenn wir es redlich meinen. Darum sei die Schrift hiermit allen zur Prüfung fähigen Lehrern, Schulinspectoren und Behörden dringend empfohlen.

Von den vielen Schriften, welche die Suringar'sche Preisfrage außer der obigen hervorgerufen hat, verdient noch eine einer besonderen

*) Der Cultusminister von Frankreich, welcher im Jahre 1831 die Schulen Deutschlands besuchte und ihnen in seinem amtlichen Bericht alles mögliche Lob spendete.

Erwähnung, weil sie viele anregende Gedanken enthält, obgleich sie der unmittelbar auf die Sachen praktisch eingehenden Curtmann'schen nicht gleichzustellen ist. Merkwürdiger Weise ist sie auch von Friedberg ausgegangen, wie wenigstens die zweite Auflage jener. Sie heißt:

148. Ueber den Einfluß der Schule auf das Leben des Volks. Kritik der Gegenwart und Vorschläge für die Zukunft, vom protestantischen Standpunkt aus. Von **Carl Soldan**, Schulinspector und zweitem Lehrer am Seminar in Friedberg. Darmstadt, 1845, Leske. (462 Seiten. $1\frac{1}{2}$ Thlr.)

Der summarische Inhalt ist dieser: I. Die Schule. A. Kritik der Schule. 1) Unterricht und Unterrichtsweisen. a. Mechanische Lehrweise. b. Dynamische Lehrweise. 2) Disciplin. B. Bedingungen zur Verbesserung. 1) Bildung für das Wirken in der Schule. 2) Aufsicht über das Wirken in der Schule. II. Das Leben. A. Gegenwirkungen des Lebens. 1) Gegenwirkungen auf die Lehrer. 2) Gegenwirkungen auf die Schüler. B. Hülfe wider die Gegenwirkungen des Lebens. 1) Directe Einwirkung auf die Jugend des Volkes. (Bewahranstalten. Sorge für die Kinder neben der Schule. Sorge für die Jugend nach der Schule.) 2) Directe Wirksamkeit auf die Erwachsenen durch Vereine. 3) Indirecte Wirksamkeit durch die Regierungen.

Aus diesem Verzeichniß erkennt der Leser, daß der Verfasser die Schule in Verbindung mit dem Leben betrachtet und sie als einen der Factoren der Volksbildung, auf deren harmonische Stimmung es ankommt, ansieht.

149. Geist der neuen Volksschule in der Schweiz, nebst Hoffnungen, welche der Menschen- und Vaterlandsfreund daraus schöpft. Von Dr. **L. Snell.** St. Gallen, 1840, Scheitlin. (79 Seiten. $7\frac{1}{2}$ Sgr.)

150. Ueber einige Grundmängel des jetzigen Elementarunterrichts u. s. w., von **R. Heine**, Dr. der Medicin. Leipzig 1843, Barth. (91 Seiten. 15 Sgr.)

151. Volksschule, nicht Volksschulen. Ansichten und Wünsche über und für das preußische Volksschulwesen mit besonderer Rücksicht auf Schlesien. Von **Euchariston.** Glaz 1843, Prager. (46 Seiten. 5 Sgr.)

152. Deutschlands gesammtes Volksschulwesen nach seiner nothwendigen Reformation und seinem künftigen Verhältnisse zum Staate, zur Kirche und zum Leben. Von einem sächsischen Schulmanne. Bautzen 1843, Schlüssel. (271 Seiten. 1 Thlr.)

153. Kirche und Schule, Kirchenglaube und Wissenschaft auf deutschnationalem Standpunkte. Von H. H. Schaffhausen 1843, Brodtmann. (335 Seiten. 1 Thlr.)

Goethe nannte Schriften, wie die vorliegende, Werke, Thaten. (!)

154. Bemerkungen über die preußische Volksschule, von **Fr. Harkort.** Zweite, sehr vermehrte Auflage. Iserlohn 1843, bei Müller. (geheftet $12\frac{1}{2}$ Sgr.)

155. Populäre Anthropologie für Eltern und Lehrer. Nebst Vorschlägen zur Verbesserung des Unterrichts vom Standpunkte der Physiologie und Psychologie. Von Dr. **A. Krauß**, Oberamtsarzt. Zweite Ausgabe. Stuttgart 1843, Köhler. (170 Seiten. $17\frac{1}{2}$ Sgr.)

Diese und die Schrift von Heine fassen den Unterricht und seine Wirkung, wie Lorinser, vorzüglich vom medicinischen Standpunkte auf. Der ambulante Anschauungsunterricht des Herrn Krauß schüttet das Kind mit dem Bade aus. Sonst viel Beachtenswerthes!

156. Die Hebung des Gemeinsinnes durch den Unterricht, ein Wort an Alle, die den Fortschritt der Moralität wünschen. Nebst einem Anhange, betreffend die außerhalb der Pädagogik liegenden Bedingungen des Gymnasiums und eine über die allgemeine Schule hinausgehende moralisch-politische Volksbildung. Von **Karl Kleinpaul**, Dr. phil. ꝛc. Leipzig 1843, Otto Wigand. (76 Seiten. 15 Sgr.)

157. Zustände der Volksschule und ihrer Lehrer in Rheinland und Westfalen, erstes, zweites und drittes Heft, Iserlohn und Dortmund 1843—1847. (à $6^1/_4$ Sgr.)

158. Unsere religiöse Erziehung ein Vernunftmord. Aufruf an alle protestantischen Eltern, Lehrer ꝛc. wider die Bestrebungen der Finsterlinge ꝛc. Leipzig 1844, Naumburg. (87 Seiten. 10 Sgr.)

159. Die Gefahren und Nachtheile irriger und unhaltbarer Vorstellungen in Sachen der Religion ꝛc. Von **E. George**. Bromberg 1847, Levit. (61 Seiten. $12^1/_2$ Sgr.)

160. Katechismus des Rechts und der Moral, ein Leitfaden für Lehrer und Schüler. Von **K. Kleinpaul**. Leipzig 1844, Wigand. (47 Seiten 6 Sgr.)

161. Vorschläge und Wünsche über eine Reform des Religionsunterrichts in evangelischen Schulen, von **J. Kell**. Leipzig 1843, Klinkhardt. (50 Seiten. 5 Sgr.)

162. Confessioneller Religionsunterricht in den Schulen, oder nicht? Ein Votum von **A. Diesterweg**. Berlin 1848, Enslin. (36 Seiten. 6 Sgr.) — Erweitert im zweiten Hefte des 38. Bandes der Rheinischen Blätter.

163. Die Emancipation der Schule von der Kirche und die Reform des Religionsunterrichts in der Schule. Ein Beitrag zur Lösung dieser Fragen. Von Karl Richter. Von der Diesterwegstiftung gekrönte Preisschrift. Leipzig bei Fr. Brandstetter. 1870. (28 Sgr.)

Die letzten sechs Schriften behandeln die Reform des Religionsunterrichts. Dieselbe bildet einen Kernpunkt in der beabsichtigten Reform des Schulunterrichts überhaupt und der neuen, freien Stellung der Schule. Wer nicht hinter der Zeit zurückbleiben will, muß sich um diese Zeit- und Streitfragen bekümmern. Geschenkt wird Keinem die Wahrheit. A. D.

164. Die preußische Volksschule und die Verhältnisse ihrer Lehrer. Ein Blick zunächst auf die Entwickelung der Volksschule und die Gehaltsstellung der Lehrer. Von **Ferd. Schnell**. Langensalza, Verlags-Comptoir. 1867. 2. Aufl. (6 Sgr.)

165. Zur Pädagogik der That. Praktische Punkte der Erziehung und Bildung, nebst einem Anhange, Schulgesetze betreffend. Von **Ferd. Schnell**. Berlin bei Nicolai. 1864. (1 Thlr.)

166. Die Bürgerschule. Leitende Grundsätze bei der Errichtung von Bürgerschulen, nebst praktisch erprobten Lehrplänen für dieselben. Von **Ferd. Schnell**. Berlin bei Nicolai. 1865. (25 Sgr.)

Drei Schriften, welche sich mit der dringend nothwendigen Reform des Volks- und Bürgerschulwesens beschäftigen. Bei der bald in Aussicht stehenden Vorlage eines Unterrichtsgesetzes dürften besonders die beiden ersten beachtenswerth erscheinen. — Nr. 1 tritt für die in Preußen zuerst zur Entwickelung gelangte Pestalozzische Schule ein und fordert ihre Weiterentwickelung. In Nr. 2 hebt der Verfasser als Hauptziel der Schulerziehung „die Bildung des Willens zur That" hervor; außerdem gibt der Verfasser einen Entwurf zu einem Grundgesetz für die preußische

Volksschule. Nr. 3 ist Diesterweg gewidmet; sie giebt unter anderen ausführliche Lehrpläne für die betreffenden Anstalten.

167. Die Realschule, eine allgemeine menschliche Bildungsstätte, von **Dr. A. Rothenbücher.** Berlin bei Nicolai. 1872. (10 Sgr.)

Die seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts ins Dasein gerufenen Realschulen verfolgten ursprünglich den Plan, ihre Schüler mit Vorkenntnissen für alle möglichen praktischen Fächer zu versorgen. Erst Spillefe, welcher seine Realschule als ein neben dem Gymnasium bestehendes wissenschaftliches Institut betrachtete, gab ihr eine lebensfähige Gestalt. Weitere Verdienste um diese Anstalten hat sich besonders Mager erworben, bis sie endlich, nach langen Kämpfen, das ersehnte Ziel in so weit erreicht haben, als sich ihren Abiturienten für gewisse Studien die Pforten der Universität öffnen. Was die Realschule nunmehr zu thun hat, um den sittlichen Charakter des kommenden Geschlechts sichern zu helfen; was sie in sprach- und wissenschaftlicher Beziehung zu leisten hat, um den von der Universität zu stellenden Forderungen auch wirklich zu genügen, das sucht der Verfasser in anregender Weise zu entwickeln, wobei er der englischen Sprache den Vorzug vor der französischen eingeräumt wissen will. Der Vorschlag ist eingehender und sorgfältiger Prüfung werth. L. R.

168. Die Volksschule als Staatsanstalt. Von **Wander.** Zweite Auflage. Leipzig 1847, Wigand. (15 Sgr.)

169. Pädagogische Briefe vom Rhein, an den Verfasser der Volksschule als Staatsanstalt. Von **Wuntschli.** Mannheim 1845, Hoff. (330 Seiten. 1 Thlr.)

170. Briefe von der Elbe über pädagogisch-politisch-religiöse Tagesfragen. Leipzig 1846, Wigand. (201 Seiten. 1 Thlr.)

Die letzten drei Schriften führen den Lehrer in den Mittelpunkt der ehemaligen Bewegungen unter den Lehrern. Um das Thema von Nro. 168 drehten sich die Verhandlungen über die Schule in den Nationalversammlungen in Frankfurt und Berlin und die tausend und aber tausend bei ihnen eingereichten Adressen. Nro. 169 und 170, letztere in der umfassendsten, eingreifendsten Weise, besprechen alle (auch heut noch wichtigen) Fragen des Tages über die Schule. Beide haben das Verdienst, das alle Seiten der Schulangelegenheit umfassende Streben nach Reform angebahnt zu haben, und zwar in einer Zeit, in welcher es nicht so leicht war, mit unverholenem Freimuth die Wahrheit zu sagen, wie es nach den Frühlingstagen von 1848 der Fall war.

171. Der Unterricht in nationaler und zeitgemäßer Beziehung. Altenburg 1847, Schnuphase. (102 Seiten. 12 Sgr.)

172. Plan einer Nationalerziehung, entworfen und zur Begutachtung allen Lehrern Deutschlands ꝛc. vorgelegt von **Dr. G. Thaulow.** Kiel 1848, Schröder. (54 Seiten. 1 1/4 Sgr.)

Mit dem Streben nach der Einheit Deutschlands war auch der Gedanke an deutsche Nationalerziehung, die man seit Fichte fast wieder vergessen hatte, von neuem lebendig erwacht. Nro. 171 bespricht den Gedanken mehr in allgemeinen Beziehungen, Nro. 172 im Speciellen. Es waren nicht nur für ihre Zeit höchst beachtenswerthe Schriften; sie sind es auch noch, wo wir die deutsche Einheit errungen und unsere Jugend zu deutschen Reichsbürgern zu erziehen haben.

18. Schriften über Schulorganisation im Jahre 1848.

Das Jahr 1848 ist jetzt allerdings eine längst überholte Zeit, aber bei seiner außerordentlichen Bedeutung für die geschichtliche Entwickelung unseres Staatslebens muß es auch den Lehrern der Gegenwart von Interesse sein, zu erfahren, wie jene denkwürdigen Tage von einem Manne wie Diesterweg erfaßt worden sind. Wir haben daher keinen Anstand genommen, dem nachstehenden Artikel in unveränderter Weise seinen alten Platz einzuräumen; ist er doch der unmittelbare Ausfluß der frischen und mächtigen Anregung, welche der Reformator unseres deutschen Volksschulwesens von jener vielbewegten Zeit empfing, einer Zeit, deren Strömungen sich bis auf den heutigen Tag fühlbar erhalten haben. Ein Jahr, das dazu bestimmt war, den Anfangspunkt der nachhaltigen Umwandlung so vieler Ereignisse zu bilden, konnte an der Lehrerwelt nicht spurlos vorübergehen; und zur Darstellung der weitgreifenden Einwirkung, die es geübt, war Niemand geeigneter als Diesterweg, der eben zur Ruhe gesetzte Diesterweg, der nun allen Bewegungen in ungestörter Muße folgen konnte. Er sagt von der Schulorganisation im Jahre 1848:

Eigentlich dürfte es heißen: die Lehrer im Jahr 1848. Es soll hier nämlich kurz die Rede sein von den Bewegungen in der Schulwelt, welche dieses Jahr hervorgerufen hat. Die Schule aber ist nicht in Bewegung, sondern die Lehrer. Diese wollen es „anders haben".

Daß die alle Lebenskreise aufregenden Ereignisse des genannten Jahres auch die Lehrer ergreifen mußten — es konnte nicht anders sein. Das Resultat dieser Aufregung war verschieden: die Einen warfen sich auf die Politik, die Anderen blieben ihrem Berufe getreu und dachten nur an eine Reform der Schule und ihrer eigenen Verhältnisse. Jener waren Wenige, dieser Viele, ich wollte, ich könnte sagen: es waren Alle. Aber es giebt Naturen, so von Schwerkraft gefesselt, daß sie selbst durch eine Centrifugalkraft von der Stärke des Jahres 1848 nicht alterirt werden. Daß Jener Wenige waren, darüber brauchte man nicht zu trauern. Natürlich interessirt sich jeder Halbmensch für die großen Angelegenheiten seiner Nation und nimmt, wenn er Beruf und Fähigkeit in sich spürt, auf sie gedeihlich einzuwirken, die Gelegenheit dazu mit patriotischem Eifer wahr. Aber zum Clubbisten ist der Lehrer nicht bestimmt. Der Lehrerberuf mit der nothwendigen Concentration des Gemüths, die er fordert, mit seiner Stille, Sammlung, Ruhe, Verborgenheit, Anspruchlosigkeit u. s. w. verträgt sich nicht mit der Unruhe, Leidenschaftlichkeit und Zerrissenheit des Clublebens wie es im Jahre 1848 statt fand. Dieses Bekenntniß lege ich hiermit ab, gehe aber darüber hinweg, nachdem ich den unbefangenen Leser aufgefordert habe: sich selbst zu beobachten, um zu erfahren, in welche Stimmung ihn ein mit Partei-Debatten zugebrachter Abend versetzt, ob das die Stimmung ist, welche dazu gehört, um mit innerer Befriedigung an der stillen Entwickelung des Geistes eines kleinen Kindes zu arbeiten; ob das die Stimmung ist, in der allein man die Lust in sich verspürt, seelenvolle, gemüthstiefe Werke, wie die von Schwarz, die Levana von Jean Paul, zu lesen und zu genießen — dann urtheile er, ob ich Recht habe. — Die Lehrerwelt kam in Bewegung, und zwar gleich in den Märztagen, die Früchte zeigten sich schon im April.

Kaum war die Berechtigung des Volkes zu freien Versammlungen aller Stände ausgesprochen, als auch die Lehrer als solche dieses schöne und kostbare Recht benutzten, um in größeren Versammlungen mit Freimuth und Offenheit gemeinschaftlich ihre gemeinsamen Angelegenheiten zu berathen. Von allen Seiten, aus allen Lehrerschichten heraus hörte man den Ruf nach Reform der Schule im weitesten Sinne des Wortes. Jede größere Stadt, jeder Kreis, jede Landschaft, jede Provinz sah die Lehrer zusammentreten. Die Elementar= oder Volksschullehrer gingen voran, unter ihnen herrscht seit Pestalozzi's Zeiten die größere Bewegung, die Lehrer der höheren Schulen folgten. Es fanden auch gemeinsame Versammlungen der Lehrer aller Kategorien statt; die Neigung der Zeit, Unterschiede und Trennungen zu verwischen, hatte auch die Lehrer ergriffen, hatten sie doch alle gemeinsame Interessen. Die Regierungen, wenigstens die preußische, billigten das Streben der Lehrer, und sie beriefen sie, theils um in die Berathungen Ordnung und Regel zu bringen, theils um sie zu bestimmten Resultaten hinzulenken, zu officiellen Versammlungen in Kreis= und Provincialconferenzen mit der Aussicht auf einen allgemeinen Landes=Schultag. Das war ein großes, in der Geschichte des Schulwesens, in der Entwickelung und äußeren Stellung der Lehrer Epoche machendes Ereigniß. Zum ersten Male wurden in solcher Weise die Lehrer als eine Gesammtheit, als eine Corporation betrachtet; zum ersten Male forderte man von ihnen selbst ihre freien Anträge, ihre gutachtlichen Berichte. Bis dahin hatte man wohl geistliche Synoden um ihre Meinung über Schulangelegenheiten befragt, aber den Lehrern, den Volksschullehrern war solche Ehre noch nicht zu Theil geworden. Ueberall wurde daher jene Aufforderung von freudig und dankbar klopfenden Herzen vernommen. Eine neue Zeit, hoffte und sah man, habe auch für die Schule und die Lehrer begonnen, die ersehnte Zeit der Mündigkeitserklärung sei erschienen, was man seit einem halben Jahrhundert vergeblich erstrebt: die Emancipation der Schule und der Lehrer, trete in die Wirklichkeit. Was Wunder, daß die Lehrer eine Rührigkeit und Thätigkeit bekundeten, von der man sich nur schöne Resultate*) versprechen durfte. Sie war längst vorhanden, diese Lebendigkeit**), die meisten

*) „Schöne Resultate? — Ja, schöne Resultate!", werden Manche in bitterem Tone sprechen. Absolut und in jeder Beziehung Unrecht soll diesen Tadlern nicht gegeben werden. Nicht Alles ist in den Versammlungen der größeren Vereine erfreulich gewesen. Nicht überall hat es an excentrischen, über das Ziel hinausschießenden Anträgen gefehlt; manchen Vorschlag zur Reorganisation mußte der Sachkenner für verfehlt erklären; auch bedurfte es nicht immer der scharfen Augen und der feinen Ohren, um die Spuren eines eitlen, zudringlichen, sich aufspreizenden Wesens wahrzunehmen; nein, wir wollen dieses und noch mehr zugestehen, wir wollen die Fehler der heutigen Lehrer nicht in Abrede stellen, sie sind vorhanden (wie kann es anders sein?); die in Aussicht gestellte bessere Zukunft wird sie hoffentlich beseitigen, eine reifere Bildung, wonach Niemand mehr trachtet als die Lehrer selbst, und ausreichendere Mittel werden unsern Stand fördern; aber trotz jener Zugeständnisse dürfen wir in Wahrheit sagen: schöne Resultate. Man frage nur die, welche an den größeren Conferenzen und Vereinen Theil genommen haben! Was man erlebt, im innersten Herzen empfunden hat, läßt man sich nicht wegdisputiren.

**) Daß das Jahr 1848 mit seinen politischen Bewegungen die Lebendigkeit der Lehrer nicht erst hervorgerufen hat, ist allgemein bekannt. Dieselbe war lange vorher manchem Schulinspector mit dem Minister Eichhorn viel zu stark. Man sah sich ja veranlaßt, die freien Lehrervereine hier und da zu verbieten. Als Grund wurde angegeben, daß die Halbbildung die Lehrer nur zu Ungehörigkeiten und Uebergriffen

deutschen Provinzen hatten die Beweise davon in Händen; wo sie sich nicht gezeigt hatte oder nicht mehr vorhanden war, da hatte man sie unterdrückt. Mit dem Aufhören dieses Drucks sah man auch die freien Lehrervereine wieder erstehen, und lange vor dem amtlichen Aufrufe zu Versammlungen hatten sie ihre Berathungen schon gepflogen und beendet. Die Thätigkeit ging auch dies Mal, wie es recht ist, nicht von Oben aus, sondern von Unten, der demokratische Geist der neuen Volksschule beherrschte nicht bloß die Methode des Unterrichts, sondern auch das Gefühl und das Bewußtsein der Lehrer. Ein schöner Frühling war für die Schule hereingebrochen, die Arbeiter säumten nicht, die gedeihliche Witterung zu benutzen.

Was nun geschah, brauche ich bloß anzudeuten, die Erinnerung daran lebt noch in Aller Herzen.

Erstens traten, wie schon gesagt, die Lehrer der größeren Städte und die Lehrer der einzelnen Kreise zusammen, theils durch Erneuerung oder Wiederbelebung alter, schon bestehender Vereine, theils in neu geschaffenen. Die Resultate der Berathungen wurden veröffentlicht in Zeitungen, Zeitschriften und Broschüren. Natürlich traten auch Einzelne mit ihren Vorschlägen hervor. Eine Fluth von kleinen Schriften bedeckte die Tische der Lehrer. Ehrerbietig überreichte man den Nationalversammlungen in Frankfurt und Berlin zahlreiche Adressen, Petitionen und Anträge.

Zweitens fanden (in Preußen) die amtlich berufenen Kreis-, später die Pronvincial-Conferenzen statt; jene (mit Protesten gegen die Bevormundung) unter Leitung der Landräthe und geistlichen Inspectoren, diese unter frei gewählten Vorsitzenden. Die Protokolle der Kreisconferenzen gingen an die betreffenden Regierungen, die der Provincialconferenzen an das Ministerium. Den Lehrern war ganz freier Spielraum zu ihren Anträgen gelassen. Dieselben umfaßten in der Regel alle Angelegenheiten der Lehrer, die inneren wie die äußeren Interessen. So kam ein ungeheures Material zu dem nun sehnlich erwarteten Schulgesetze zusammen.

Drittens erwachte in den Lehrern das Gefühl und Bedürfniß nach der Vereinigung in größeren Kreisen. Der große Gedanke der Einheit Deutschlands hatte den Wunsch nach der Verbindung aller Lehrer zu einem Ganzen gezeitigt; der Gedanke einer einheitlichen, deutschen Nationalerziehung war entstanden. Sofort schritt man dazu, diese angestrebte innere Einheit durch äußere Vereinigung der Lehrer aller Katego-

veranlasse. Ach, wenn man im Jahre 1848 nichts Anderes zu fürchten gehabt hätte als die Uebergriffe der Lehrer! — Daß aber jene lebendige Thätigkeit und mit ihr der Associations- und Organisationstrieb unter den Lehrern vorhanden war, längst vorhanden war: ich erinnere nur an die fast allerwärts entstandenen freien Lehrervereine, besonders in Würtemberg, Baden, Sachsen, Rheinpreußen, Westfalen, Schlesien, Preußen, Hamburg 2c.; ich erinnere nur an die Berichte über diese Lehrervereine in Rheinpreußen, Westfalen, Sachsen, Schlesien und Hamburg; man denke an die Lehrerfeste (ihre Vereinigungen waren ihre schönsten Feste) am Rhein, in Schlesien, an die Nachrichten über die letzteren von Wander und Scholz, z. B.: „Der Michaelistag oder die Feier der tausendsten Versammlung des älteren Schullehrer-Vereins zu Breslau. Ein Lehrerfest. Von Chr. G. Scholz. Breslau 1843, Aderholz", 108 Seiten. Und wovon legt die Feier des Pestalozzi-Tages ein unwiderlegliches Zeugniß ab! Also, das Jahr 1848 hat die Thätigkeit der Lehrer nicht erst hervorgerufen; es hat sie nur erhöht und concentrirt.

rien, von den Elementar- bis zu den Hochschullehrern hinauf, zu realisiren. Das Verdienst der Einleitung zur Ausführung dieses weitreichenden Gedankens gebührt sächsischen Lehrern in Dresden, welchen süddeutsche Lehrer gefolgt sind, in Ländern, die sich schon länger freier Verfassungen und demokratischer Einrichtungen erfreuen, welche, wie den Bewohnern überhaupt, so auch den Lehrern constitutionelle Gesinnungen und parlamentarischen Takt angeeignet haben — schöne Eigenschaften, in welchen wir natürlicher Weise (1850) noch zurück sind. Die sächsischen Lehrer beriefen alle Lehrer ihres Königreichs im August des Sommers zu einer großen Versammlung nach Dresden, wo ihrer gegen tausend zusammenkamen, so daß nur der Raum einer Kirche hinreichte, die Menge zu fassen. Hier nun faßte man den Beschluß zu einem allgemeinen deutschen Lehrerverein, und man berief die Deputirten der provinziellen Lehrervereine auf die letzten Tage des September nach Eisenach zusammen. Dort sah man mehrere hundert zusammenkommen, es wurde das Statut des zu constituirenden Vereins auf Grund einer Vorlage der Dresdner Versammlung berathen und festgestellt, der Verein für constituirt erklärt und die nächste Jahresversammlung nach Nürnberg berufen.

Vorher hatte schon eine Vereinigung norddeutscher Lehrer im August in Hamburg, auf eine Einladung der Lehrer dieser Stadt, stattgefunden. Auch hier sah man einige hundert Männer in einträchtiger, mehrtägiger Berathung beisammen.

Die süddeutschen Lehrer veranstalteten in der Mitte des October eine große Versammlung in Frankfurt am Main und setzten ihre Berathungen, an welchen Abgeordnete der Nationalversammlung Theil nahmen, fünf Tage lang fort. Es wurde beschlossen, sich im nächsten Jahre an dem Verein in Nürnberg zu betheiligen. „Die norddeutschen Lehrer werden sich davon nicht ausschließen, und somit steht die Hoffnung fest, daß das Jahr 1849 Deputirte aller Provincial-Lehrervereine des gesammten einigen Deutschlands in Nürnberg vereinigt erblicken wird. Eine Begebenheit, welche die Geschichte des deutschen Schulwesens als eine Epoche zu verzeichnen hat. Zur Befestigung dieser Lehrer-Einheit wird von dem Vorstande des allgemeinen deutschen Lehrervereins, welcher in Dresden seinen Sitz hat, für das erste Jahr ein Vereinsblatt herausgegeben werden, das von allen Lehrerkreisen als ein gemeinsamer Mittelpunkt der Berathungen und Mittheilungen angesehen werden möge. Die Vereinsthätigkeit der deutschen Lehrer wird sich demnach in der Folge da, wo sie zur vollständigen, organischen Ausbildung gekommen ist, äußerlich so gestalten:

1) Bezirks- oder Kreisvereine (große Städte gelten als Kreise), deren Mitglieder allmonatlich zusammen kommen. Jeder Lehrer gehört dem seinigen an. Daß die Lehrer sich frei constituiren, selbst ihren Vorstand wählen und unter keinerlei Art von Vormundschaft stehen, versteht sich von selbst.

2) Provinzvereine, mit viertel- oder halbjährlichen Zusammenkünften der Kreisdeputirten, so jedoch, daß auch alle übrigen Lehrer an allen Verhandlungen, aber ohne Stimmberechtigung bei Beschlüssen, Antheil nehmen können.

3) Allgemeiner deutscher Lehrerverein, beschickt von den Deputirten der Provinzvereine zu jährlichem Zusammentritt, mit der Bestimmung der vorigen Nummer.

Die Thätigkeit der Kreisvereine ist die Hauptsache. An ihr kann jeder Lehrer Antheil nehmen, sie umfaßt Alle, sie erstreckt sich über Alles, besonders über die inneren Angelegenheiten des Berufs; von ihnen aus und über sie erheben sich nach demokratischem Princip die größeren Vereine, in welchen selbstredend vorzugsweise die äußeren Angelegenheiten und die allgemeinen Principfragen zur Verhandlung kommen werden. Daß die Vereine diejenigen Blätter, deren sie bedürfen, in's Leben rufen, steht mit Sicherheit zu erwarten.

In amtlicher Beziehung wünschen die Lehrer, nach ihren, fast überall zusammenstimmenden Anträgen, so gestellt zu werden, daß

1) jeder Lehrer Mitglied des Schulvorstandes seines Ortes oder seiner Schule;
2) Mitglied der jährlich unter Zuziehung von Laien sich versammelnden Kreis-Schulsynode sei;
3) die Deputirten der Kreissynoden, aus Lehrern und Laien bestehend, treten alle drei Jahre zu einer Provincial-Schulsynode zusammen;
4) die Deputirten der Provincial-Synode vereinigen sich alle fünf Jahre in der Hauptstadt des Landes zu einer Landes-Schulsynode;
5) endlich finden außerordentliche Reichs-Schulsynoden durch Deputirte der Landessynoden statt, welche durch den Reichsverweser (seligen Andenkens!) oder das Reichs-Unterrichtsministerium zusammenberufen werden.

Vorsitzender der Kreissynode ist der Kreis-Schulinspector, der Provincial-Synode der Provincial-Schulrath, der Landessynode der Unterrichtsminister oder sein Stellvertreter, der Reichssynode der Reichs-Unterrichtsminister oder sein Stellvertreter. Jedermann hat das Recht, bei jeder Synode selbständige Anträge zu stellen. Jeder Schul-Gesetzentwurf wird vor seiner definitiven Feststellung den betreffenden Synoden zur Begutachtung vorgelegt.

In solcher Weise wird sich hoffentlich die äußere Organisation der Schule gestalten. Wir hatten dabei vorerst nur das Volksschulwesen im Auge. In wiefern gemeinschaftliche Organe für alle Arten des Schulwesens eines Landes zu beschaffen sein möchten, bleibt weiterem Nachdenken vorbehalten. Aber davon sind wir überzeugt, daß durch die angedeutete amtliche und durch jene freie Organisation allen wesentlichen Bedürfnissen eines nach Thätigkeit begierigen Lehrerherzens Genüge geleistet werden kann. Und somit bleibt mir nur der Wunsch übrig, daß ein jeder Lehrer nach allen Kräften und Gelegenheiten dazu beitragen möge, daß jene freien Lehrervereine und diese amtlichen Organe allüberall in's Leben treten. Beide Einrichtungen sichern dem deutschen Lehrerstande diejenige Stellung und Wirksamkeit, von welcher man sich viel Heil und Segen versprechen kann (von ihnen aus wird man eine neue Zeit des Erziehungs- und Unterrichtswesens im Vaterlande datiren); und sie werden zur Anregung und Bildung des Lehrerstandes beitragen. Diese letztere Rücksicht war es, welche mich veranlaßte, in diesem Buche, welches der Bildung des Lehrers gewidmet ist, von der „Schule im Jahre 1848" zu reden. Die Lehrer werden hoffentlich ohne meine Aufforderung die Gelegenheit zur freien, menschlichen und männlichen, so

wie zur pädagogischen Ausbildung, welche ihnen die neuen Vereine bieten, eifrig und gewissenhaft benutzen. — „Im engen Kreis verengert sich der Sinn, es wächst der Mensch mit seinen größern Zwecken.“ — Mir bleibt hier nur noch übrig, diejenigen Schriften namhaft zu machen, aus welchen man eine nähere Kenntniß der stattgehabten größeren Lehrervereine und ihrer Beschlüsse schöpfen kann.

173. Verhandlungen der zweiten allgemeinen sächsischen Lehrerversammlung zu Dresden am 3., 4., 5. und 6. August 1848. Grimma 1848, Verlagscomtoir. (270 Seiten. 12 Sgr.)

Mit Bewunderung erkennt man die parlamentarische Gewandtheit der Sachsen. Alles will gelernt sein, und man lernt Nichts ohne Anregung, ohne Thätigkeit.

174. Bericht über die in Hamburg am 5., 6. und 7. August abgehaltene erste Versammlung des Vereins norddeutscher Volksschullehrer; von **Andresen, Horstmann, Straus.** Nebst **Dr. Kröger's** Rede über deutsche Nationalität und National-Bildung 2c. Hamburg 1848, Kittler. (104 Seiten. 12 Sgr.)

Seit jener von Diesterweg mit so lebhafter Theilnahme ergriffenen und mit wahrer innerer Befriedigung dargestellten Zeitbewegung sind jetzt gerade fünfundzwanzig Jahre verflossen, ein Vierteljahrhundert, in welchem wir ein Stück Weltgeschichte erlebt haben, wie sonst kaum in hundert Jahren. Wie bedenklich erzitterte damals das preußische Staatsgebäude in seinen Grundfesten, und von welcher Glorie umstrahlt, bildet der Thron der Hohenzollern heut den festen Pol, zu welchem ganz Deutschland als zu seinem sicheren Leitstern emporschaut! Die Weltgeschichte ist mit Riesenschritten vorwärts geeilt; wie hätte die Volksschule mit ihr gleichen Schritt halten können? Bei einer anderen Art der Leitung vielleicht; so aber wurde organisirt und reorganisirt, jedoch nicht im Sinne des Fortschritts, sondern leider in dem des Rückschritts. Die allgemeine Bewegung, welche die Lehrerwelt ergriffen, wurde in den leitenden Kreisen mit Mißtrauen, ja mit Besorgniß angesehen. Man begnügte sich, hier und da vorgekommene Ungehörigkeiten und Uebergriffe zu rügen, die besonders erregbaren Geister zu verwarnen. Und statt der sogenannten „Halbbildung“ in ihrem Streben nach höheren Zielen und besseren Verhältnissen zu Hülfe zu kommen, behandelte man die Volksschullehrer mit Geringschätzung, suchte sie absichtlich herabzudrücken, und Alles, was einer freien und selbständigen Bewegung ähnlich sah, planmäßig niederzuhalten. Unter dem Vorwande, bei den Lehrern vor Allem den demüthigen und gottergebenen Sinn zu pflegen, traten die Regulative ihre Herrschaft an und begannen ihre nachtheilige Einwirkung auf die Entwickelung des preußischen Schulwesens auszuüben. Diesterweg sah der Schädigung seines Werkes mit Betrübniß zu, und mit dem Kummer darüber ist er zu Grabe gegangen. Nicht ohne ernstes Nachdenken fragen sich jetzt diejenigen, die noch in seinen Pfaden wandeln: Sind die regulativisch gebildeten Lehrer jetzt wirklich demüthiger, voll freudigeren Gottvertrauens? Ueben sie die dem Lehrer so nothwendige Selbstverleugnung? Ist ihr Sinn auf die Erreichung hoher, idealer Ziele gerichtet? Ja sind sie auch nur strebsamer, gewissenhafter, eifriger und geschickter in der Erfüllung ihrer Berufspflichten als die Schüler

Diesterwegs es waren? Und falls sie es sind, sind sie es durch die Regulative geworden, oder vielleicht trotz derselben? Und wenn weit verbreiteten Beobachtungen zufolge jetzt wirklich ein bedenklicher Mangel an tüchtigen und brauchbaren Lehrern eingetreten ist; wenn Oberflächlichkeit, Unbeholfenheit, Pedanterie, Trägheit, Stumpfsinn, und was davon unzertrennlich ist, Dünkel und Arroganz bei Lehrern, wie bei der von ihnen gebildeten jüngeren Generation nicht zu den seltenen Erscheinungen gehören, Erscheinungen, welche den Staatslenkern gegenwärtig die Lösung der socialen Frage dringend an die Seele legen: sind das nicht vielleicht Früchte des absichtlich niedergehaltenen Strebens; und sind die unter den arbeitenden Klassen so weit verbreiteten Erscheinungen von Widerspenstigkeit und Starrsinn nicht vielleicht bloße Kraftäußerungen der zu sklavischer Gesinnung erzogenen Menschen, die nur ihre Fesseln sprengen wollen, weil sie sie nicht abzustreifen verstehen?

Läßt sich nun auch nicht leugnen, daß in der Entwickelung der preußischen Volksschule ein Stillstand eingetreten, oder vielmehr ein Rückschritt gemacht worden ist, so hat es doch im Lauf der letzten Decennien nicht an Schriften gefehlt, welche auf Reformirung und eine den obwaltenden Verhältnissen entsprechende Organisation des Volksunterrichtes hingearbeitet haben. In dieser Beziehung sind besonders folgende Schriften von **Ferd. Schnell** zu nennen:

1) Die Verbindung des Unterrichts in den Realien mit den übrigen Lehrgegenständen, eine gekrönte Preisschrift. Berlin bei Weigandt. 1849.
2) Die Einrichtung des Unterrichts in ungetheilten Schulen, eine gekrönte Preisfrage. Berlin und Leipzig bei Herm. Schultze. 1850.
3) Die Centralisation und Concentration des allgemeinen Schulunterrichts. Grundlinien zu einem vereinfachten Lehr- und Uebungssystem. Berlin bei J. Remak. 1854.
4) Die Methodik und Organisation des Elementar- und Volksschulunterrichts. Berlin bei J. Remak. 1855. 2. Aufl.
5) Der organische Unterricht. Berlin bei G. Reimer. 1857.
6) Zur Frage der Concentration des Volksschulunterrichts. Langensalza, Schulbuchhandlung. 1859.
7) Grundriß der Concentration des Unterrichts. Ebendaselbst. 1860.
8) Centralisirtes Lesebuch. Ebendaselbst. 1861.

Der Verfasser, welcher sich das Wort des Dichters Novalis: „Alles soll in einander greifen, Eins durch das Andre gedeihen und reifen" zum Motto genommen, ist besonders auf Concentration oder Vereinfachung des Unterrichts bedacht. Um den jugendlichen Geist vor bedenklicher Zersplitterung seiner Kräfte zu bewahren, die so oft die Ursache der leidigen Zerfahrenheit ist, verlangt er eine zeitweise Richtung und Sammlung der kindlichen Seele auf einen Hauptgegenstand des Unterrichts. Zu diesem Zweck sollen in einem Lehrcursus nicht zu vielerlei Objecte auftreten; und wo dies nicht zu ändern ist, sollen sie wenigstens zu einander in Beziehung gesetzt, und das Stoffliche der Lehrpensa zu entsprechenden Uebungen verwendet werden. In welcher Weise dies zu machen ist, legt der Verfasser zwar im Einzelnen dar, wünscht der Schule jedoch denkende, gewandte und selbständig wirkende Lehrer, die sich bei solchem Streben frei zu bewegen verstehen.

Dieses Wenige möge als nothwendige Ergänzung zu obigem Artikel genügen. Die Zeiten des Stillstandes sind jetzt vorüber; durch die neuen Ministerialbestimmungen ist der freien Bewegung wieder Raum gegeben; von dem in nahe Aussicht gestellten Unterrichtsgesetz und dem zuversichtlich zu erwartenden Eifer der Lehrer wird die weitere Entwickelung des Schulwesens abhängen.

---

19. Zeitschriften.

Es giebt Lehrer, die gar nichts lesen, nicht einmal eine Zeitung, nicht einmal eine pädagogische Zeitschrift. Sie fühlen sich wohl dabei, wie sie sagen — wir glauben es ihnen; dem Maulwurf ist in seinem Loche bei Fülle der Engerlinge auch wohl. Habeant sibi!

Wir andern Menschenkinder und Zeitmenschen schauen nach dem, was der Tag bringt, der Monat, das Jahr. Wir leben heuer im Jahr 1844 (jetzt 1849 und nunmehr 1873), athmen nicht bloß dessen Luft, trinken sein Wasser, sondern nähren uns von seinem Geiste. Wir meinen, es müsse immer anders, immer besser in der Welt und mit uns werden; wir schmachten nach dem Augenblicke, wo wir uns von Manchem, was uns drückt, erlöst fühlen werden; wir preisen den Tag, der uns von einem Irrthum, einem Wahn, einem Aberglauben befreit, heißen die Stunde willkommen, die uns fördert. Darum greifen wir nach den Blättern, die uns mit dem Neuesten schnell bekannt machen, uns beleben und erfrischen. Durch sie, die pädagogischen Blätter und Zeitschriften, werden wir aufmerksam auf die wichtigsten Erscheinungen der Literatur, die neuesten Entdeckungen und Erfahrungen in den Gebieten des Unterrichts und der Erziehung, die Fort- und Rückschritte im Schulwesen 2c. Sie sind uns unentbehrlich. Es mag Lehrer geben, die von dergleichen Waare zu viel lesen; noch weit mehr giebt es, die zu wenig lesen. Die meisten Blätter sind für die Lehrer gut genug, wir können daher nur wünschen, daß sie fleißig benutzt werden. Ein Lehrer, der gar nichts liest, kann in seiner Art ein nützlich wirkender und natürlich auch höchst zufriedener sein — ein strebender Mann ist er aber sicherlich nicht. Heutzutage kann man sich einen solchen Zustand gar nicht denken.

Die frühere Zersplitterung Deutschlands führte auch zu einer nachtheiligen Zersplitterung der an Zeitschriften wirkenden Kräfte. Wir mögen solcher Blätter jetzt etwa 24—30 haben (1849 vielleicht die doppelte Zahl; den meisten derselben kann man ein ephemeres Dasein voraussagen). Diese Unbestimmtheit ist schon ein Unglück, man kann sie nicht alle kennen; es sind ihrer zu viele. Daß ihrer mehrere sind, ist gut, ja nothwendig; einmal weil dadurch die verschiedenen Richtungen repräsentirt werden, dann wegen der mannigfaltigen Bedürfnisse der Leser, die ein Blatt nicht alle zugleich zu befriedigen im Stande ist. Es sollte geben (und giebt jetzt):

1) pädagogische Zeitblätter für ganz Deutschland, und
2) Provincialblätter, Schul- oder Schullehrer-Zeitungen.

Ihre Erscheinung als einzelne Zeitblätter (Zeitungen) ist weniger passend, als in Heften, weil durch jene Einrichtung die Gegenstände zu sehr zerrissen werden. Doch kommt darauf weniger an, als auf den Gehalt.

Am besten werden sie von praktischen Lehrern selbst geschrieben. „Das Beste stammt immer aus dem Volke", wie Zschokke sagt. Es sollte keinen Lehrer geben, der nicht zuweilen einen Aufsatz schriebe, in dem er die Resultate seines Nachdenkens und seiner Erfahrungen niederlegt. Aber es giebt noch Tausende, die weder nachdenken, noch Erfahrungen machen. Das ist eine Schmach. Solche widerlegen den Satz, daß der Mensch Geist sei, nach Möglichkeit durch ihr eigenes Exempel. Je mehr die Bildung unter den Lehrern zunimmt, desto mehr wird geschrieben werden. Ganz natürlich. Dieser Vermehrung muß man sich an und für sich freuen, wenn sie Einem auch zur Last wird und viel „Schund" auf den literarischen Markt liefert. Aber zu schreiben ist dem Bedürfniß, der Neues zu besitzen meint und social angeregt ist. Zur Schreiberei will ich die Lehrer nicht ermuntern: ich warne davor.

Genug; man muß Bücher und größere Werke lesen und studiren, man muß Zeitschriften lesen.

Diejenigen, auf welche wir unsere Leser aufmerksam machen wollen, sind:

175. Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, von Diesterweg. Essen, bei Bädeker. Seit 1826, jährlich sechs Hefte oder zwei Bände; seit 1866 fortgeführt von Dr. W. Lange. Frankfurt a. M. bei M. Diesterweg. (Zusammen für 2 Thlr. 20 Sgr.)

176. Deutsche Schulzeitung, redigirt unter Mitwirkung namhafter Pädagogen und Schulmänner von Fr. Ed. Keller, Seminarlehrer a. D. Commissionsverlag v. J. C. Huber in Berlin-Charlottenburg; erscheint jeden Freitag, vierteljährlich 12½ Sgr.

Auf pädagogischem Gebiete eine der ersten Früchte der Einheit Deutschlands, seit dem Juli 1871 erschienen, bestimmt, nach dem blutigen Kriege die Arbeit des Friedens zu fördern, und auch auf geistigem Gebiete dem Drange nach engerem Aneinanderschließen behülflich zu sein. Die von dem durch seine wissenschaftlichen Handbücher bekannten ehemaligen Seminarlehrer in Petershagen bei Minden herausgegebene Zeitung ist bereits ein Centralorgan für ganz Deutschland geworden, welches besonders die Interessen der Volks- und Bürgerschule vertritt und durch Gediegenheit des Inhalts, freisinnige Auffassung der wichtigsten didaktischen Fragen und taktvolle Redaction sich in weiten Kreisen Anerkennung erworben hat.

177. Freie deutsche Schulzeitung, herausgegeben von E. Wunderlich; Leipzig bei Siegismund und Volkening; erscheint jeden Freitag; vierteljährlich 12½ Sgr.

Sie bringt Leitartikel von bewährten Pädagogen, Biographien hervorragender Mitglieder des Lehrerstandes, Correspondenzen aus dem Vaterlande und aus der Fremde, und will das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit des ganzen deutschen Lehrerstandes pflegen.

178. Die deutsche Volksschule. Magazin für die Praxis der Erziehung und des Unterrichts; von E. Wunderlich; ebendaselbst; erscheint am 1. und 16. jedes Monats; vierteljährlich 8 Sgr.

Sie will ein praktischer Rathgeber für Lehrer an Elementar- und Mittelschulen sein.

179. Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Unter Mitwirkung einer Anzahl Schulmänner herausgegeben von C. **Kehr**, Seminardirektor in Gotha. Gotha bei Thienemann, 1872. In zwanglosen Heften (von 7—8 Bogen) à 20 Sgr.

Während alle anderen Fach- und Berufsgenossen besondere Zeitschriften für den gegenseitigen Austausch ihrer Gedanken und Erfahrungen, wie für die Besprechung ihrer gemeinsamen Interessen besitzen; während die verschiedenen Arten von Lehr- und Unterrichtsanstalten eine wahre Fluth von pädagogischen Zeitschriften aufzuweisen haben: hat es den Schullehrerseminarien und den an ihnen wirkenden Lehrern bisher an einem entsprechenden Organ gefehlt; sie haben sich als Gäste oder Fremdlinge in anderen Zeitschriften ein Unterkommen suchen müssen.

Die Folge hiervon ist, daß die einzelnen Anstalten einander fremd geblieben, daß ihre Dirigenten kaum in Verkehr mit einander stehen, daß es an einer gemeinsamen Vertretung, wie an einer gemeinsamen Vertheidigung ihrer Interessen gefehlt hat. Auf diese Weise hat fast jede der einzelnen Lehrerbildungsanstalten ihre „berechtigten Eigenthümlichkeiten" wie ein theures Kleinod gehütet; und während sie ins Gesammt ein getreues Abbild der Vielseitigkeit unseres deutschen Vaterlandes gewährten, litten die auf ihnen gebildeten Lehrer nicht selten an einer Einseitigkeit, die sie zu wahren Volksbildnern nur wenig geeignet machte. Man darf sich daher nicht wundern, wenn dem deutschen Volke seine Seminarien bei weitem nicht so ans Herz gewachsen sind, wie etwa seine Gymnasien und Realschulen, und wenn es sich zwar für die Volksschulen interessirt, die Bildungsinstitute für deren Lehrer aber als fremdartige Gewächse betrachtet, mit denen man sich nicht recht befreunden kann.

So soll, so darf es in dem neuen Deutschland nicht bleiben; die Seminare müssen aus ihrer Abgeschlossenheit heraus; die exclusiven Richtungen, die noch in ihnen vertreten sind, müssen aufgegeben werden; sie müssen an den nationalen Bestrebungen inneren und regen Antheil nehmen, zeigen, daß sie von dem, was die Gegenwart belebt, ein volles und klares Verständniß haben.

Das sind die Ideen, das der Geist, in welchem das neue Organ ins Dasein gerufen worden ist. Die Dirigenten und Lehrer der Seminarien zu vereintem Wirken einzuladen, damit sie sich, fern von engherzigem Parteitreiben, als eine geistige Gemeinschaft betrachten, die einer einzigen großen Aufgabe dient, das ist seine Absicht. Jeder wohlmeinende Volkslehrer wird ihm ein freudiges „Glückauf!" zurufen und im Hinblick auf die Jugend unseres deutschen Volkes wünschen:

Es sei ein Geist, in dem wir Alle wirken,
Und eine Liebe mach' uns Alle stark.

180. Der Bildungsverein, Centralblatt für das freie Fortbildungswesen in Deutschland. Redacteur **Dr. Fr. Leibing**. Berlin, Köthenerstr. 39. Erscheint am 1. u. 15. jedes Monats; vierteljährl. $7^1/_2$ Sgr.

Das Hauptorgan der weitverzweigten Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung, weniger pädagogisch als organisatorisch wirkend.

181. Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, herausgegeben v. **A. Berthelt**. Dresden und Leipzig bei J. Klinkhardt; seit 25 Jahren in freisinniger Weise wirkend.

182. Preußisches Schulblatt, herausgegeben v. L. W. Seyffarth. Leipzig bei Volkening; seit vier Jahren, jährlich sechs Hefte mit gediegenen Abhandlungen und wichtigen Zeitnachrichten.

183. Katholisches Schulblatt. Organ der kath. Schullehrer=Seminare Schlesiens. Oberglogau bei Handel; seit 20 Jahren, jährlich 8 Hefte, für religiös=sittliche Tendenzen wie für praktische Zwecke wirkend.

184. Repertorium der Pädagogik, herausgegeben v. Dr. Heindl. Ulm bei Ebner; gleichfalls katholisch.

185. Sächsische Schulzeitung, redigirt von A. Berthelt, M. Heger, J. Jäkel, A. Lansky, K. Petermann. Leipzig bei J. Klinkhardt; wöchentlich ein Bogen.

186. Chemnitzer pädagogische Blätter bei O. May in Chemnitz; seit 5 Jahren, monatlich 3 Nummern.

187. Bayerische Lehrerzeitung, redigirt von Heiß, Brand und Pfeiffer; Augsburg bei Himmer, wöchentlich 1 Bogen.

188. Schulbote für Hessen. Darmstadt bei H. Schmitt; seit 14 Jahren monatlich 2 mal.

189. Schweizerische Lererzeitung, redigirt von Wyß, Götzinger und Meyer. Frauenfeld bei Huber; seit 18 Jahren, wöchentlich eine Nummer. Als Organ eines „lererfereins“ in einer abschreckenden Orthographie, für die nicht jeder die nöthigen „forkenntnisse“ besitzt.

190. Zentral=Organ des österreichischen Volksschulwesens, herausgegeben von Fr. Tomberger; Wien bei A. Hölder; monatlich 1 Heft von 3 Bogen.

191. Der österreichische Schulbote, redigirt von R. Niedergesäß; seit 22 Jahren; monatlich 3 Nummern. Wien bei Seidel.

192. Ungarischer Schulbote, herausgegeben von J. Rill; seit 6 Jahren, jeden Sonnabend 1 Bogen. Pesth=Ofen bei Rosenberg.

193. Schul= und Kirchenbote für das Sachsenland, herausgegeben von Fr. Obert; seit 8 Jahren, monatlich ein Heft. Hermannstadt.

Den eben genannten Zeitschriften, die alle dem Fortschritt huldigen, und die wir, gestützt auf das Urtheil eines Sachkenners, des Herrn Keller (s. o. S. 195), hier in erster Linie angeführt haben, fügen wir noch folgende nur nach ihren Titeln hinzu: Bock (Gawlick), der Volksschulfreund, Königsberg; Kiesel, Schlesische Schulzeitung, Breslau; Dietlein und Lausch, Schulblatt der Provinz Sachsen, Quedlinburg; Backhaus, Hannoversche Schulzeitung, Hildesheim; W. Ißleib, Allgemeine Thüringische Schulzeitung, Gera; Matth. Corens, Hamburger Schulblatt; O. Schmid und F. Lauckhard, Kirchen= und Schulblatt, Weimar; Stoy, Allgemeine Schulzeitung, Darmstadt; Burk, Würtembergisches Schulblatt, Stuttgart; J. Heinrich u. J. Slansky, Blätter für Erziehung und Unterricht, Prag; Walter, Mährisches Schulblatt, Brünn; J. Brandl, Kärntisches Schulblatt, Klagenfurt; Schwicker, Ungarische Schulzeitung, Pest.

Alle diese Zeitschriften dienen entschieden dem Fortschritte, wollen ihm wenigstens dienen, was nicht von allen, welche erscheinen, gesagt werden kann. Natürlich nimmt jede das Wort „Fortschritt“ in ihrem Sinne. Aber keine sucht das Heil im Allgemeinen und Ganzen in vergangenen, verlebten, todten Zeiten und Zuständen. Und jede hat ihre Farbe. Hoffentlich werden sie alle immer bestimmter und charaktervoller und — hören auf, wenn es Zeit ist. Eine Zeitschrift soll der Zeit, d. h. der Gegenwart dienen, die Interessen ihrer Zeit fördern. So lange sie dies thut,

ist sie werth zu erscheinen. So wie sie damit nachläßt, ist ihr ein sanfter, seliger Tod zu wünschen. Manche gehen erst ein, nachdem sie schon gestorben. Aber ihre Stunde hat dann geschlagen, und sie machen neuen Kräften Platz. Wer „im Ganzen lebte", war werth zu leben, und er bleibt, weil das Ganze fortdauert, im Ganzen unsterblich. —

IV.

Die Anlagen des Menschen und die aus ihrem Wesen entspringenden allgemeinen didaktischen Gesetze und Regeln.

Ehe wir zu der Betrachtung einzelner Unterrichtsgegenstände und bestimmter Lehrvorschriften übergehen, wird es gerathen sein, die allgemeinen Gesetze und Regeln aufzustellen, welche jedem Unterrichte zu Grunde liegen, damit wir das Besondere auf das Allgemeine beziehen, das Erste durch Letzteres begründen können. Unsere Darstellung wird dadurch an Zusammenhang, Uebersichtlichkeit und Anschaulichkeit gewinnen.

Aber auch die allgemeinen Regeln über den Unterricht lassen sich nicht ohne anderweitige Begründung aufstellen. Sie beziehen sich auf die Entwickelung und Bildung des menschlichen Geistes, müssen sich also an das Wesen und die Natur desselben anschließen; sie stehen nicht unabhängig und selbständig für sich da, sondern sie sind durch die Eigenthümlichkeit der menschlichen Natur gegeben und bestimmt. Darum müssen wir diese Natur in ihrer Grundlage, d. h. die (geistigen) Anlagen des Menschen, einer kurzen Betrachtung unterwerfen. Schwarz hat solches gleichfalls in dem zweiten Theile seiner Erziehungslehre von Seite 36 bis Seite 64 gethan. Wir geben hier nur das Wichtigste, Wesentlichste, gehen aber zugleich auch unsern eigenen Gang. Da wir diesen wichtigen Zweig des pädagogischen Wissens hier nicht erschöpfen können, so wollen wir unsern Lesern die nachfolgenden Säße als reichhaltigen, fruchtbaren Denkstoff hiermit nachdrücklich empfehlen. Der genaueren Auffassung wegen reihen wir die einzelnen Säße unter fortlaufenden Nummern aneinander.

1. Unter einer (menschlichen) Anlage verstehen wir den (realen) Grund der Möglichkeit zu einer Fähigkeit oder Thätigkeit in einem Menschen. Man kann auch sagen: eine Anlage ist der gegebene Keim zur Entwickelung eines Vermögens oder einer Kraft — eine Anlage ist eine Ursache oder kann eine Ursache werden — sie ist keine Wirkung oder ein Act, sondern der tiefste, letzte Grund einer Thätigkeit, oder ein Agens, aber ein solches, dessen Wirksamkeit nicht bloß an seine Natur, sondern zugleich an Bedingungen geknüpft ist, welche nicht von ihm selbst abhangen. Die Anlagen sind von dem Schöpfer des Menschen in ihm angelegt worden. Es sind Grundlagen, Möglichkeiten, Bedingungen, Fundamente, Keime u. s. w.

Anmerkung 1. Der Begriff „Anlage" ist sehr einfach, darum eine vollständige Definition desselben durch den übergeordneten Gattungsbegriff und Angabe der Merkmale, welche ihn von nebengeordneten Vorstellungen unterscheidet, schwer, wo nicht unmöglich. Man versuche darum den Begriff in anderer Weise festzustellen! An-

schaulich fassen wir das Wesen der Anlage nicht leicht, weil sie sich der Anschauung entzieht. In uns selbst entdecken wir nur ausgebildete Anlagen, und das, womit wir beobachten, ist eine entwickelte, nicht mehr die reine Anlage, wie sie vor aller Ausbildung gegeben ist. Auf diese selbst kommen wir erst durch Abstraction, durch rückwärts gehenden Schluß, wie vom Gewächs auf den Keim, aus welchem es entstand. Leicht klebt daher dem Begriffe „Anlage“ eine gewisse Unbestimmtheit an, wie es bei allen höchst einfachen Vorstellungen der Fall zu sein pflegt — eine Unbestimmtheit, die sich aber allmälig verliert.

Anmerkung 2. Die Psychologen sind über die Ansichten von den Anlagen der menschlichen Seele sehr verschiedener Meinung.

Einige nehmen unbedingte Gleichheit der Anlagen in allen Individuen, Andere ursprünglich gegebene Verschiedenheiten an. Bei jener Annahme bleibt es unerklärbar, woher die Verschiedenheiten der Menschen unter denselben oder fast gleichen Umständen, aus welchen allein die Differenzen der Individuen nicht genügend erklärt werden können; bei dieser aber muß man wieder eine gewisse Gleichheit zugeben, weil doch in allen Menschen die menschliche Anlage, also in so fern das Eine und Gleiche, angetroffen wird. Auf diese Weise entsteht denn die Schwierigkeit, wo nicht die Unmöglichkeit, näher anzugeben, wie weit die Gleichheit, wie weit die Ungleichheit gehe, wo die zweite anfange, wo die erste endige. Nimmt man absolute Gleichheit der Anlage in Allen an, so muß man bei dem Begriff der gedachten Möglichkeit zu einer Wirklichkeit stehen bleiben, ein so unbestimmter Begriff, daß er sich für die Erklärung der in der Erscheinung vorliegenden Wirklichkeiten nicht eignet. Die Erfahrung zeigt es unleugbar, daß schon bei der ersten sichtbaren Erscheinung des Kindes auf dem Schauplatze der Welt sich individuelle Verschiedenheiten offenbaren, nicht bloß körperliche, sondern auch geistige, welche mit jedem Tage mehr und mehr hervortreten. Daraus läßt sich freilich nicht unbedingt auf eine Urverschiedenheit schließen, weil das neugeborene Kind nicht als ein erst werdendes, sondern als ein schon gewordenes Wesen erscheint, das über den Anfangspunkt der Entwickelung schon hinaus ist; noch weniger läßt sich angeben, worin die Verschiedenheit ihren Grund hat, und wie weit sie reicht. Die Anthropologie hat diese Geheimnisse noch nicht vollständig aufgeklärt. Wir Erzieher halten uns daher an die unleugbar allgemeine Erfahrung, daß in jedem geborenen Kinde die allgemein menschliche Anlage, aber in einer bestimmten Eigenthümlichkeit, erscheint, und müssen die nähere Bestimmung und Ergründung dieses Verhältnisses und die Beantwortung der dabei nicht zu umgehenden, interessanten Fragen: wie weit sich die allgemeine Menschenanlage erstrecke, wo die Verschiedenheit anfange, ob sie als eine geistige, oder als eine körperliche, oder als beides zugleich angesehen werden müsse, ob es eine quantitative oder qualitative Verschiedenheit sei u. s. w., dem eigenen Nachdenken der Leser und dem Entwickelungsgange der Wissenschaft überlassen*). Das Eine wollen wir nur noch bemerken, daß der Sprachgebrauch, von dem man ohne Noth nie abweichen soll, unter „Anlage“ im Allgemeinen ein Bestimmtsein zu einem Werke, den Plan zu einer Ausführung, und im Besonderen die Vollendung des ursprünglichen Planes ver-

---

*) Sause (Versuch einer Einrichtung der Schulen aus dem Gesichtspunkte des Lebens im Staate, erster Theil, Halle 1831, Seite VIII) stellt als erfahrungsmäßige Sätze diese auf:

1) „Alle Menschen haben der Art nach dieselben Anlagen und Fähigkeiten, aber nicht dem Umfange und der Stärke nach, von der Natur empfangen.
2) Jeder Mensch besitzt von Natur ein ihm eigenes (subjectives) Maß von Kräften, vermöge dessen er eine gewisse Stufe geistiger Bildung zu erreichen im Stande ist.
3) Es haben in jedem Menschen diese Kräfte, Anlagen und Fähigkeiten der Stärke nach ein bestimmtes und von Natur durchaus harmonisches, aber in verschiedenen Menschen ein unendlich verschiedenes Verhältniß zu einander.
4) Dieses, das geistige Wesen und Leben eines Jeden begründende Verhältniß giebt dem wissenschaftlichen Streben die natürliche Richtung, welche als der allein wahre und sichere Grund einer wissenschaftlichen Neigung und Bestimmung gelten kann.“

(Beiläufig: Das Werk von Sause hat Werth für Den, welcher aus der Pädagogik ein Studium macht. Ueber die Organisation des Schulwesens liefert es wichtige Beiträge.)

steht. In jenem Sinne spricht man von der Anlage zur Erbauung eines Hauses, einer Heerstraße &c., in diesem von englischen oder holländischen Gartenanlagen. Offenbar haben wir die erste Bedeutung hier festzuhalten, welche die **Möglichkeit** zu einer bestimmten Entwickelung, **nicht** die geschehene, fertige Entwickelung setzt, die erst werden soll, darum nimmer zu übersehen, daß die menschliche Anlage, wenn sie, nach der naheliegenden Analogie der inneren oder geistigen Natur mit der äußeren, als ein lebendiger, die Bestimmtheit eines Werdens in sich tragender Keim betrachtet wird, sich nicht aus sich selbst, ohne Anderes, was hinzutritt, entwickeln kann, und daß ihre Entwickelung nicht nur an den Organismus des Leibes, sondern zugleich an Erregungen von Außen gebunden ist. Jede Entwickelung, alles im Geist Gewordene ist daher das Product der beiden Factoren: **Anlage und Erregung** derselben. Die Erregung geschieht theils unwillkürlich und unbeabsichtigt, durch Naturumgebung u. s. w., theils absichtlich durch die Erzieher des jungen Menschen, und später durch die Selbsterziehung. Trennt man diese Thätigkeit von jener, d. h. die Art der Erziehung, die ein (erzogener) Mensch sich sein Leben hindurch selbst giebt, von der, die er von Andern in seiner Jugend empfängt, so muß man drei Factoren nennen, die den Menschen machen: **Naturanlagen, Erziehung** (im weiteren Sinne des Wortes, das Schicksal mit eingeschlossen) und **freie Selbstbestimmung**. Was ein Mensch geworden ist und geleistet hat, läßt sich, so weit jetzt Wissenschaft und Erfahrung reichen, nur erklären, wenn man eine ursprüngliche, (von Gott) gegebene Grundverschiedenheit der Anlagen in den menschlichen Individuen annimmt. Die Koryphäen des Menschengeschlechts (z. B. **Kant, Lessing, Schiller, Goethe** u. A.) schreiben es **hauptsächlich** den Anlagen, weniger der Erziehung im gewöhnlichen Sinne des Wortes zu, wenn aus einem Menschen etwas Bedeutendes wird. Wen Mutter Natur an seiner Wiege nicht mit holdem Lächeln angeblickt hat, an dem ist die Kunst des Pädagogen ein frucht- und erfolgloses Abmühen.

2. Die Anlagen werden dem Menschen angeboren; d. h. die Natur (der Schöpfer) verleiht sie ihm; es sind Naturgaben, das Angeborene, mit dem Werden Verliehene. Eine Anlage kann weder erworben noch verloren, weder genommen noch geschenkt werden. Wo also keine Anlage vorhanden ist, kann der Erzieher auch nichts wirken, und Derjenige, welchem eine Anlage zu einem bestimmten Geschäft, einem Wissen oder einer Kunst mangelt, kann zu diesem Geschäft, diesem Wissen, dieser Kunst nicht gebildet werden. Nur wo Anlagen sind, ist **Entwickelungsfähigkeit**, d. h. Möglichkeit, aber noch nicht Wirklichkeit der Entwickelung.

3. Da mit einer Anlage **nur die Möglichkeit** zur Entwickelung und Bildung gegeben ist, so muß ein Anderes hinzukommen, um diese Möglichkeit zur Wirklichkeit zu erheben. Dieses Andere liegt **außerhalb** der Anlage. Wir denken uns zwar die Anlage nicht als einen todten, sondern als einen lebendigen Keim, dem ein Trieb inwohnt zu einer bestimmten Entfaltung; aber dennoch ist der Keim für sich nicht im Stande, ohne Hülfe von anderwärts her sich zu entwickeln. Diese Hülfe besteht in der **Einwirkung** auf die Anlage, in dem Reize, dem Impulse, der Erregung, die sie empfängt. Jede Entwickelung ist daher von den beiden Bedingungen abhängig: **Vorhandensein der Anlage und Erregung derselben**, beides nach Art und Grad oder Energie in unendlicher Verschiedenheit. Ohne Erregung giebt es keine Entwickelung. Also können Anlagen unentwickelt bleiben. Erziehen heißt erregen. Die Erziehungstheorie ist Erregungstheorie. Wenn bilden „nach einer Idee entwickeln" heißt, so besteht die Bildung einer Anlage in der Erregung derselben zu einem bestimmten Ziele.

4. Der Trieb zur Entwickelung liegt in der Anlage. Es ist nicht ein unbestimmter Trieb zu irgend welcher, sondern ein Trieb zu einer ganz bestimmten Art der Entwickelung. Nicht aus jeder Anlage kann

Alles werden, sondern nur das, wozu der Trieb in ihr liegt. — Desgleichen muß die Erregung derselben, die zweite Bedingung ihrer Entwickelung, nicht eine unbestimmte, irgend welche, sondern eine bestimmte, der Natur der Anlage entsprechende Erregung sein. Entspricht eine Erregung einer Anlage nicht, so wirkt dieselbe entweder gar nicht auf die Anlage, oder die Entwickelung nimmt eine naturwidrige, abnorme Richtung; es entsteht Verbildung. Mangel der Entwickelung ist Rohheit und Uncultur. — Die wichtigste Vorstellung in Betreff der menschlichen Anlagen ist die, daß das Gesetz ihrer Entwickelung in und mit einer jeden gegeben ist. Es wird nicht willkürlich gesetzt oder gemacht, hängt nicht von Menschen, auch nicht von äußerer Einwirkung ab, sondern liegt in dem Wesen der Anlagen selbst, kann von denselben gar nicht getrennt gedacht werden, und sie selbst sind nur mit demselben das, was sie sind. Dieses Entwickelungsgesetz ist ein genetisches Princip, ein Entstehungsprincip, vermöge dessen sich durch die in Thätigkeit gesetzte organische Kraft in dem Menschen, der bei der Geburt nur der Anlage nach ein Mensch ist, die Menschheit entwickelt. Die Menschheit ist also nicht eine an den Menschen hinangebrachte Beschaffenheit, sondern eine Entwickelung aus den Anlagen heraus, zufolge des in der organischen Natur liegenden genetischen Princips. Die Erregung desselben aber ist von äußeren Bedingungen abhängig. — Angelegt ist in jedem Menschen, was aus ihm werden kann, die Art dieses Werdens also als Naturgesetz bestimmt; ob aber das Werden, die Entwickelung, wirklich vor sich geht, dies hängt noch von anderen Dingen ab. Man verdeutliche sich diesen Proceß durch die Vorstellung eines Pflanzenkeimes! Mit ihm ist gegeben, was aus ihm werden kann, die Art der Pflanze; mit ihm gegeben das Wie im Allgemeinen; nicht gegeben das Ob und Wann, nicht das Wie nach bestimmten Modificationen. Aus einer Eichel kann nur ein Eichbaum werden nach der Natur der Eichel und dem in ihr liegenden Gesetze der Entwickelung der Eiche; auch enthält eine Eichel einen kräftigeren, energischeren Entwickelungstrieb, als eine andere; ob aber wirklich aus der einen oder der andern ein Eichbaum werde, das hängt von Sonne, Feuchtigkeit, Boden und andern äußeren Umständen ab, welche zugleich die Energie der Entwickelung mit bestimmen. Auch liegt nicht der ganze Eichbaum schon mikroskopisch in der Eichel; nur der Keim dazu. Es ist eine Vorausbestimmung, keine Vorausbildung; eine Prädetermination, keine Präformation.

5. Entwickelung und Bildung können keinem Menschen gegeben oder mitgetheilt werden. Jeder, der ihrer theilhaftig werden will, muß sie sich durch eigene Thätigkeit, eigene Kraft, eigene Anstrengung erwerben. Von außen kann er nur dazu erregt werden. Jedem Einzelnen ist die Erregbarkeit, Empfänglichkeit für Eindrücke, Reize, Impulse anerschaffen. — Unter Voraussetzung günstiger Erregung entsprechen die Anlagen der Erregung. Die Selbstthätigkeit, das Mittel und zugleich das Product der Bildung, und die freie Selbstbestimmung, das Ziel derselben, sind daher wohl von der Beschaffenheit und Energie der Anlagen, von dem mit ihnen gegebenen genetischen Princip und der Art der Erregung abhängig; aber dennoch unter diesen Bedingungen des Menschen eigenes Werk, nicht ein Geschenk, sondern ein erworbenes, bleibendes, unverlierbares Eigenthum, das man nicht hat wie ein äußeres Besitzthum, dessen

man sich entäußern kann, sondern welches das Wesen und Werk des Geistes selbst ist. — Die Erziehung, welche ein Mensch empfängt, ist vollendet, hat ihren Zweck erreicht, wenn der Mensch so weit gereift ist, daß er die Kraft und den Willen hat, sich selbst sein Leben hindurch fortzubilden, und die Art und Weise, wie er dieses als Individuum zu vollziehen und auf die Gestaltung der Welt einzuwirken hat, erkennt. So ist das Resultat des Lebens des Menschen selbsteigenes Werk. Was er bei anderer Jugenderziehung oder gar mit anderen Anlagen geworden wäre, darüber läßt sich nie ein bestimmtes Urtheil fällen. Die Frage gehört daher zu den müßigen. Das aber ist nie müßig, zu überlegen, was man bei den Anlagen, die man einmal hat, und bei der Erziehung, die man einmal bekommen hat, im Leben aus sich zu gestalten und zu leisten vermöge.

Anmerkung 1. Es gab Zeiten, wo man Bildung mittheilen zu können wähnte. Nicht einmal Kenntnisse lassen sich im eigentlichen Sinne des Wortes mittheilen. Man kann sie dem Menschen vorlegen, vorsagen; er aber muß sich ihrer mit Selbstthätigkeit bemächtigen, wenn er sie seinem Geiste zu eigen machen will. Daß daher von einer Mittheilung von Erkenntnissen, von Gedanken und Ansichten, Grundsätzen, oder gar von Frömmigkeit, Tugend und Willenskraft gar nicht die Rede sein könne, versteht sich von selbst. Was der Mensch sich nicht selbstthätig angeeignet hat, hat er gar nicht; wozu er sich selbst nicht gebildet hat, ist gar nicht in, sondern ganz außer ihm. Alle Kunst der Erziehung und Bildung ist nichts mehr und nichts weniger als Erregungskunst. „Selbst ist der Mann.“ Beibringen kann man dem Körper etwas, wie z. B. Gift; dem Geiste läßt sich nichts beibringen. Er muß es selbstthätig ergreifen, es sich aneignen, es verarbeiten. Selbst ist der Mann; aber der Segen, sowohl in der Urbeschaffenheit als in dem Fortgange, kommt von Oben. — Unbegreiflicher Wahn, daß Verdienste, gute Werke, Leistungen Eines — einem Andern zugerechnet, seinem Geiste oder Wesen einverleibt werden könnten, und daß es eben so gut sei, als hätte er selbst sie vollbracht!

Anmerkung 2. Aus Allem, was bisher über das Wesen der Anlagen (oder der einen menschlichen Anlage in ihrer Einheit) gesagt worden ist, erhellt zugleich, was davon zu halten sei, wenn von angeborenen Anlagen zum Bösen oder Guten geredet wird. Das Gute und Böse (versteht sich: das Sittlich-Gute und Sittlich-Böse) liegt in dem Willen des Menschen; es ist die freie Selbstbestimmung des Willens zu dem Einen oder Andern. Da keinem Menschen Willensbestimmungen angeboren werden, so kann also in diesem Sinne von Anlagen zum Guten oder Bösen gar nicht die Rede sein. Das Gute und Böse in dem menschlichen Geiste sind wirkliche oder reale Seinszustände, d. h. gewollte Begierden und Entschließungen, eine Anlage kann aber nur als Form gedacht werden. Soll daher die Vorstellung von angeborenen Anlagen zum Bösen oder Guten einen Sinn haben, so kann sie sich nur auf den Gedanken einer überwiegenden Neigung oder eines Hanges der menschlichen Natur zu dem Einen oder dem Andern, von der ersten Stufe der Entwickelung an, beziehen. Daß sich der Mensch zum Bösen und Guten entscheiden könne, und jeder Einzelne in der That, der wesentlichen Richtung des Willens gemäß, auf der einen oder der andern Seite stehe, ist gewiß. Will man diese Möglichkeit, daß der Mensch in einzelnen Fällen oder seiner Gesammtrichtung nach das Böse wolle, eine angeborene Anlage zum Bösen nennen, so kann man dies einen Augenblick zulassen; man muß aber auch gleich hinzufügen, daß jeder Einzelne in gleichem Sinne mit der Anlage zum Guten geboren sei, wo dann das Zweite das Erste eigentlich wieder aufhebt, d. h. man kann wegen der Unbestimmtheit des Wesens der Anlage, die noch zu Beidem, zum Guten wie zum Bösen, entwickelt werden kann, von angeborenen Anlagen zum Guten oder Bösen gar nicht sprechen. Der Streitpunkt bleibt also der, ob der Mensch sich leichter für das Gute oder für das Böse entscheide. Die Erfahrung hat darüber eine Stimme. Sie lehrt, daß sich die einzelnen Menschen in Betreff ihrer Entwickelung bei gleicher Erregung sehr von einander unterscheiden, weshalb wir einen angeborenen Unterschied der Anlagen in mehreren Individuen annehmen, ohne den Grund dieser Differenz bestimmt nachweisen zu können. Wenn dem einen Kinde mit Leichtigkeit musikalische Bildung angeeignet werden kann,

so ersteigt ein anderes, ungeachtet der vorzüglichsten Erregung, nur eine niedrige Stufe musikalischer Bildung. So verhält es sich mit allen Gegenständen der Bildung; auch mit den Anlagen zum Moralischen. Manches Kind nimmt mit Leichtigkeit eine gute Richtung an, und ein anderes ist unendlich schwer zum Guten zu erziehen. Das böse Beispiel, dessen Eindruck das letztere nicht widerstehen kann, geht spurlos an dem ersteren vorüber. So lehrt es die Erfahrung. Sittlich-gut oder sittlich-böse kommt kein Mensch auf die Welt; er wird das Eine oder das Andere, da er die Fähigkeit hat, Beides zu werden, und der Eine wird das Eine von jenen Beiden leichter als der Andere. — Aus einzelnen Erfahrungen läßt sich daher die vorliegende Frage nicht entscheiden. Eine überwiegende Neigung, sich über die Richtung zum Bösen zu entscheiden, behaupten unsere symbolischen Bücher (die Katechismen). Der weise Erzieher wird die ganze Wichtigkeit dieser Ansichten erkennen; sie werden ihn zur gewissenhaftesten Aufmerksamkeit auf alle Erscheinungen in dem Leben der ihm übergebenen Kinder ermuntern und zur treuesten Wachsamkeit über die Richtung, die ihre Bildung in sittlicher Hinsicht nimmt, veranlassen. Aengstlichkeit oder gar Mißtrauen gegen die Kindesnatur und die Natur überhaupt führen aber nirgends zum Guten, also auch nicht in Betreff der sittlichen Erziehung, und Eingenommenheit und Befangenheit in Betreff der Natur der Einzelnen schließen dem Erzieher das Auge für vorurtheilsfreie Beobachtung der Erscheinungen. Vorsicht aber und Gewissenhaftigkeit, Bewahrung und Behütung der Kinder sind Eigenschaften jedes wahren Erziehers. Jedes Kind kann gut, jedes Kind kann böse werden. Es giebt kein Mittel, durch welches ein Mensch das Eine oder das Andere mit Nothwendigkeit werden müßte. Sonst wäre der Mensch nicht frei, sondern ein Knecht äußerer Nothwendigkeit, und von Verschuldung, Selbstanklage und Gewissensvorwürfen könnte dann nicht die Rede sein. In der Regel kommt es auf die Einwirkung, mit einem Worte, auf die Erziehung des einzelnen Kindes an, welche es entscheidet, ob es überwiegend die Richtung zum Guten oder zum Gegentheil nimmt. Immer bleibt die Möglichkeit für das ganze Leben, daß der Mensch die ursprüngliche Richtung ändere, weil er frei ist. Darum ist das Gute nie etwas Abgeschlossenes oder Fertiges, sondern es wird fort und fort in dem lebendigen Geiste des Menschen, so daß man auf keiner Station des Lebens sagen kann, nun sei das Ziel der Vollkommenheit erreicht. Das Sittlich-Gute ist eine fort und fort werdende Größe; wo sie nicht fort und fort wächst, da nimmt sie ab und hört endlich ganz auf zu sein. Man kann daher im strengen Sinne von Keinem sagen, daß er gut sei, sondern daß er gut werde, sich bestrebe, gut zu sein.

Das lautere Selbstbewußtsein über unsern sittlichen Zustand, und die Beobachtung der Art und Weise, wie das Gute und Böse in uns wird, stimmen mit diesen Ansichten überein. Die Tugend ist das Resultat des freien Entschlusses, der freien Selbstbestimmung für die Antriebe der praktischen Vernunft im Kampfe mit den sinnlichen Antrieben. Der freie Wille oder die Willkür steht zwischen diesen Antrieben verschiedener Art und verschiedenen Ursprungs. In den Antrieben liegt weder das Böse noch das Gute, sondern durch den freien Entschluß für das von der Vernunft Verworfene entsteht das Böse. Das Gute ist dagegen der Sieg der Vernunft über die Sinnlichkeit, die das Vergängliche, im Augenblick der Gegenwart den Sinnen Schmeichelnde dem Ewigen, Absoluten überzuordnen versucht. Wir wissen darum, daß das Gute uns ohne Achtsamkeit auf uns selbst, ohne Kampf und Selbstüberwindung nicht möglich ist, und daß wir leicht straucheln und fallen; daß dem Menschen das Thun des Bösen leicht wird, ist darum nicht zu bezweifeln, weil es aus der Sinnlichkeit stammt; und daß die Tugend schwer zu erringen, ist darum gewiß, weil sie nur durch Kampf entsteht. Diese Wahrheit, welche die heilige Schrift ausspricht, wird überall von der lauteren Selbstbeobachtung bestätigt. Das Streben nach dem Reinen, Guten, Wahren rc. wird von der Vernunft als das Ziel alles wahren Strebens hingestellt. Nicht durch das sinnliche Leben, sondern durch das Ringen nach der Tugend fühlt der Geist Selbstbefriedigung und Selbstzufriedenheit, ein sicherer Beweis, daß nur die Tugend mit der Natur des Geistes übereinstimmt. Im tiefsten, innersten Grunde will daher der sich selbst verstehende Geist auch nur das Gute. Nur in ihm findet er Befriedigung, Ruhe, Seligkeit. „Es wäre unbiblisch und unchristlich zugleich" (sagt Weiß in seinen trefflichen „Erfahrungen und Rathschlägen rc., zweiter Band", Seite 76), „behaupten zu wollen, daß der Mensch von Natur, d. h. so, wie Gott ihn seit dem ersten Sohne des ersten Elternpaares schafft und geboren werden läßt, nicht nur unfähig zum Guten, sondern sogar, falls ihm ja eine gewisse Fähigkeit dazu bedingungsweise zugestanden werden müßte, ungeneigt zum Guten von Natur sei, dafern ihm dasselbe nur anschaulich geworden als das, was es ist, nämlich als

der Gegenstand der „ersten Liebe" in ihm und das Wahrzeichen seiner göttlichen Abkunft." —

Es sei mir vergönnt, diesen Bemerkungen über einen alten Streit die Ansicht von Blasche, diesem geistvollen, pädagogisch-philosophischen Schriftsteller beizufügen: „Der Streit zwischen dem Rationalismus und Supranaturalismus erstreckt sich auch auf die Erziehung, und dieser Gegensatz hat unter den Erziehern zwei Parteien begründet, die sich beide als Extreme erweisen. Die rationalistische Partei hegt die Meinung, der Mensch sei ursprünglich gut, also dürfe die Erziehung hauptsächlich negativ sein. Die supranaturalistische Partei behauptet ursprüngliche Verderbtheit oder absolute Unfähigkeit der menschlichen Natur zum Guten aus eigener Kraft, woraus sie denn die Nothwendigkeit eines übernatürlichen göttlichen Einflusses bei der Erziehung folgert, welche letztere sie daher ebenfalls, nur in ganz anderm Sinne, für negativ erklärt. Sie ist nämlich dem Strafsystem ergeben, als einer Anstalt zur Ertödtung der bösen Natur, d. h. zur Unterdrückung der Sinnlichkeit, damit die Wohnung für den Geist gehörig vorbereitet, gleichsam ausgekehrt werde, oder die Gnade zur Einwirkung Raum gewinne. Beide sind Extreme, d. h. nicht absolute Irrthümer, sondern jedes Extrem enthält eine Wahrheit; nur wird dieselbe einseitig aufgefaßt. Die rationalistischen Erzieher werden Recht haben, wenn die Meinung die ist, daß in der Natur des Menschen kein Absolut-Böses sein könne, was aber die Annahme zum Relativ-Bösen im Menschen nicht ausschließt. Wenn die Nothwendigkeit anerkannt wird, durch pädagogische Vorsicht böse Eindrücke (Beispiele) vom Zöglinge abzuhalten, damit seine moralische Natur sich rein erhalte und zum Guten entwickele, wird damit nicht zugleich die Empfänglichkeit für das Böse im Zögling zugegeben? Was ist solche Empfänglichkeit Anderes, als die Anlage zum Bösen, oder die Möglichkeit, sich nach der bösen Seite hin zu entwickeln? Für diese Möglichkeit spricht die Wirklichkeit; also muß die Anlage zum Bösen in der menschlichen Natur liegen. Ohne dieselbe ist die Erscheinung des Bösen schlechthin unbegreiflich.

„Eben so muß man der Ansicht der Supranaturalisten beistimmen, wenn sie ihre Ansicht dahin beschränken, daß den Menschen eine Neigung zum Bösen angeboren sei und daß sich diese Neigung in der frühesten Jugend mit Uebergewicht äußert; ja man müßte ihnen sogar zugeben, daß die menschliche Natur für sich, ohne höhere Einwirkung (in der menschlichen Gesellschaft) zu göttlicher Bildung unfähig sei. Aber als Extrem hingestellt, stimmt diese Meinung mit der Erfahrung ebenfalls nicht überein. Wäre die menschliche Natur von Grund aus böse, so müßten Kinder, welche noch ganz Natur sind, nichts als Böses offenbaren. Es muß also in den Kindern auch ein guter Naturtrieb, ein höherer menschlicher (menschlich-göttlicher) Instinct wirksam sein, da hier nicht an übernatürliche Einwirkung der göttlichen Gnade im Sinne des Supranaturalismus zu denken ist. Denn erst muß sich die menschliche Natur, als solche, entwickelt haben und zur Selbsterkenntniß gelangt sein, wenn eine Wiedergeburt zum Göttlichen in diesem Sinne möglich sein soll. Und wie könnte die Erziehung an eine durchaus böse Natur die Forderung machen, daß sie Gutes üben soll? — — Aller Entwickelung liegt eine Anlage zu Grunde, und die Entwickelung ist nichts Anderes, als die Entfaltung der Anlage, wodurch sie zu einem mannigfaltig gegliederten Ganzen wird. Die Anlage ist kein Mannigfaltiges, sie muß als Einheit betrachtet werden, die aber die Möglichkeit der Entwickelung zu einer Mannigfaltigkeit in sich enthält. — Nur in der Gemeinschaft kann der Mensch seine Bildung erhalten und seine volle Bestimmung erreichen. Im Menschen schlummert der Geist des höheren Ganzen, zu welchem er gehört, oder dieses macht die höhere Seite seiner Anlage aus. Wird diese Anlage durch Erziehung bethätigt, so erwacht im Menschen der Geist der Liebe, der Geist Gottes, wodurch er nicht mit Widerstreben, sondern aus höherem Willen, mit Lust und Freiheit, für das Wohl oder Gedeihen seines höheren Ganzen und aller Glieder desselben thätig ist."

„Ueberall entwickelt sich in der Natur das Niedere früher als das Höhere. So auch im Menschen. Kinder sind natürliche Egoisten. Dieser Egoismus gehört wesentlich zur Natur des Kindes. Aber in ihm offenbart sich schon das Vermögen zur höheren Freiheit."

Dieser Egoismus ist also gut, weil natürlich. Vermöge desselben sorgt jedes Kind zunächst für sich, es fühlt nur seinen Hunger und Durst, seine Bedürfnisse. Wie unnatürlich wäre es, wenn ein Kind für das andere sorgen sollte? Man sollte daher diese Eigenschaft nicht Egoismus nennen. An sie schließt sich auch leicht das Mitgefühl mit Anderen und andere schöne Eigenschaften an, nur bei dem Einen

leichter als bei dem Andern. — Die allgemeine Erfahrung lehrt außerdem an allen Orten und zu allen Zeiten dieses: Je tüchtiger der Lehrer an Gesinnung, Charakter und Handlungsweise sich zeigt, desto mehr wird er von den Kindern geachtet. Ich frage den Unbefangenen: Was für ein Zeugniß über die Kindesnatur legt diese Erfahrung ab? —

Hierauf wollen wir noch einige Ansichten oder Ergüsse des Gemüths von dem erlauchten und erleuchteten schwedischen Bischof Tegnèr (siehe dessen sechs Schulreden, aus dem Schwedischen von Mohnike übersetzt, Stralsund, bei Löffler, 1833. 15 Sgr.) mittheilen: „Warum sollten wir die Jugend nicht lieben? Es giebt viel Schönes unter dem blauen Himmel; aber ich kenne nichts Schöneres, Reineres, Trostvolleres, was man sehen kann, als ein wohlgeartetes Kind oder einen unverdorbenen Jüngling. Betrachten Sie nur dort die kleinen, die wandernden Blumenauen, die unbeflügelten Paradiesvögel! Da ist keine Wolke auf ihrer Stirne, sondern ein Wiederschein, der von Gottes Ebenbild zurückgeblieben ist, ein Abendroth vom Paradiese. Wie warm ist es nicht dort, wie lebhaft ist nicht ihr Gefühl für Recht und Unrecht, wie tapfer widersetzt sich nicht das junge Gemüth der Gewalt und dem Drucke, wen es auch treffen mag! Willst du ein billiges Urtheil hören, sagten die Alten, so laß ein Kind urtheilen! O, du heilige Unschuld, wie viel besser, reicher, vornehmer bist du, als wir! — Warum sollten wir die Kleinen nicht lieben? Kommen sie nicht jedem menschlichen Wesen mit Vertrauen und Freundlichkeit entgegen, und begehren nichts Besseres, als daß sie nur nicht zurückgestoßen werden! Die Furcht und der Haß müssen gepflanzt werden, aber die Liebe wächst wild in ihren Herzen."

Ob alle Leser mit dem letzten Ausspruche zufrieden sein werden?

Es ist im Grunde die Rede von dem Zustande, in welchem die Menschenkinder geboren werden. Das kirchliche Dogma bezeichnet ihn als angeborenes Verderben, „Erbsünde" genannt. Die Leser wissen, daß diese Lehre zu den theologischen Streitfragen gehört. Dem Einen ist sie untrügliche Fundamentallehre, dem Andern Irrthum und Wahn, und darum ein rechter Stein des Anstoßes. Wir würden hier nicht von dieser Lehre reden, wenn sie nicht vom entschiedensten Einfluß auf die Pädagogik und alles pädagogische Wirken wäre. Sie ist es, an der sich die Wege scheiden.

Mit ihr hängt die Frage von der Selbständigkeit oder Abhängigkeit der Pädagogik zusammen. Ist sie eine selbständige Wissenschaft, oder muß sie jetzt und für immer, die obersten Principien aus der Theologie entlehnen? Ist die kirchliche Theologie (von Theologen*) wird die Behauptung bestritten, daß die Lehre von der

---

*) Statt vieler zu Gebote stehenden Beispiele weise ich nur auf eines hin, einen Mann, dem Niemand eine Stelle unter den ersten der heutigen Theologen streitig macht: David Schulz. Vergleiche dessen Schrift: „Ueber das Wesen und Treiben der evangelischen Kirchenzeitung. Breslau, 1839", den ganzen vierten Abschnitt! — Käme es hier darauf an, die Verschiedenheiten in der Auffassung jener Lehre aufzustellen, so würden an das letzte Ende die Ansichten Weber's in Bremen und Voß's (des Sohnes und Biographen von Joh. Heinrich Voß) zu stehen kommen. Jener nennt (in Mager's Revue 1843) das Dogma von der Erbsünde eine „Pfaffenlüge"; dieser setzt an die Stelle der Erbsünde die Erbtugend. Der angezogene (extreme) Passus von Weber ist dieser: „Der Mensch ist von Haus aus weder dumm noch schlecht, sondern lediglich faul und schwach. Daß Theologen uns die Pädagogik gemacht und in sie, wie in Geschichte und Politik, ihre Pfaffenlüge von der Erbsünde geschmuggelt haben, ist noch jetzt allein, was die Jugend und ihre Bildner an einander zu büßen verurtheilt sind. Ich will damit nicht in das Zeter der Zeit über die Theologen auch meinerseits einstimmen, noch spreche ich aus philologischem Dünkel; es war sehr einfach, daß es, wenigstens nach unserer Art zu reden, Theologen sein mußten, welche über Natur und Wesen des Menschen die ersten Reflexionen anstellten, und sie machten sich den Menschen oder stellten sich ihn vor, wie er für die Zwecke ihres Handwerks am besten zu brauchen war. Sie wollten ja nicht Erzieher, sondern Regenten der Menschheit sein, und wären sehr große Thoren gewesen, wenn sie die Pädagogik, so lange nicht in dieser ein weltüberwindender Reformator aufstand, mit ihrem Willen aus ihrer Gewalt emancipirt hätten. Es war der Kampf der Pädagogik mit der Theologie, welchem Christus zum Opfer fiel: die beseligende Gewißheit, daß es nur die Liebe ist, durch deren freies Ergreifen die Menschheit sich zu Gott erhebt, und sonst nichts, unterlag dem eisernen Princip der Dogmenherrschaft, welche sich zwischen Gott und Menschheit als Vermittler, als Minister, als Camarilla

Erbsünde, wie sie in den symbolischen Büchern vorkommt, eine biblische*) sei) gesetzgebend für die Pädagogik? Diese Frage gehört entschieden zu den bestrittenen. Die Bedeutsamkeit derselben zu begreifen, braucht man nur an den Fall zu denken, daß die Pädagogik ein jenem kirchlichen Dogma widersprechendes Resultat herausbrächte; wem ist dann zu folgen? Aber die Mehrzahl der kirchlichen Theologen behauptet eben, daß die Erfahrung, die erste Quelle des pädagogischen Wissens, die Lehre der Kirche bestätige. Denn woher sonst die bei allen Kindern hervortretenden Erscheinungen des Ungehorsams, des Eigenwillens u. s. w. gleich im Beginn, vor aller Erziehung? Eine natürliche, nothwendige Folge der Erbsünde; allgemeine Folgen weisen zurück auf eine allgemeine Ursache. Folglich u. s. w.

Die Richtigkeit des letzten Satzes soll nicht geleugnet werden. Ob aber der Ungehorsam, die Eigenwilligkeit 2c. der Kinder nothwendig die Annahme der Verdorbenheit der menschlichen Natur verlange, das verdient doch näher untersucht zu werden.

Mehreres ist vorerst darüber zu bemerken.

Erstens kann die Annahme der Erbsünde, um daraus den Ungehorsam 2c. der Kinder zu erklären, nicht auf den Namen einer Erklärung der Erscheinung Anspruch machen. Erklären heißt: eine Thatsache aus ihrer natürlichen Ursache ableiten, sie aus derselben begreifen. Die Position der Erbsünde löst den Knoten nicht auf, sondern zerhaut ihn. Sie leitet natürliche Erscheinungen aus unbegriffener, unbegreiflicher, übernatürlicher Annahme ab.

Zweitens pflegen die Vertheidiger des kirchlichen Dogma's die Erscheinungen des Ungehorsams 2c. der Kinder zu übertreiben. Sie sehen Verirrungen und Abweichungen von erwünschtem Verhalten, wo Andere nur Aeußerungen kräftiger Natur sehen. Außerdem verallgemeinern sie einzelne Erscheinungen und machen sie zur Regel. Es giebt sehr unbändige Kinder, aber auch sehr gutmüthige und lenksame. So groß die Verschiedenheit der Anlagen in Betreff der Intelligenz ist, so verschieden sind die Anlagen und Neigungen zur Folgsamkeit und Unfolgsamkeit. Das eine Kind ist zum gemüthlichen, sinnigen, inneren, religiösen Leben viel schwerer zu erziehen, als das andere. Nimmt man dieses zusammen, so gewinnt die Frage nach der Naturbeschaffenheit der Kinder schon eine andere Gestalt. Aber die Frage bleibt.

Läßt sich die Erscheinungsweise der Kinder natürlich erklären? Liegen die Erklärungsgründe in der Natur der Kinder selbst? Sind sie so, wie sie sein müssen, wenn sie rein als Naturproducte betrachtet werden?

Wäre Letzteres, so bedarf es nicht nur nicht der Annahme einer übernatürlichen Ursache, sondern eine solche Annahme wäre entschieden ein Ueberfluß, ein Irrthum.

Das neugeborene Kind ist ein sinnliches Wesen, d. h. es hat, gleich dem jungen Thiere, sinnlich-natürliche Triebe und Begierden. Es will sich bewegen und nähren, naturgemäß existiren. Dieses will es, weil es nicht anders kann. Verschiedene Kinder wollen solches mit verschiedener Energie. Je kräftiger die Naturanlage, desto thätiger der Trieb nach freier Entwickelung. Diese natürliche Entwickelung erfährt vielfache Hemmungen: Unkunde der Eltern (der Mutter), falsche Meinungen von der Natur der Kinder und der Kindererziehung, Mangel an Mitteln, beschränkte Lage, sociale

---

einschiebt und unrettbar entbehrlich wird, sobald der Mensch durch die Kraft seiner eigenen Natur und nicht mehr durch einen Gnadenact dieser Camarilla zum Vater kommt" u. s. w.

(Director Weber in Mager's Revue, 1843, Juliheft, Seite 1.)

*) „Daß sie (die Jugend) von Natur zum Bösen als Bösen geneigt und für alles Gute, alle Sittlichkeit unempfänglich sei, ist gegen die Schrift (z. B. Matth. 9, 13 und Marc. 10, 13 2c.) und gegen alle Erfahrung. Die Kinder nehmen vielmehr den Unterricht über Gott und seine Gebote gern und gläubig an. Auch entwickelt sich in den Kindern früh ein reges Gefühl für's Recht, daher sie nichts mehr erbittert, als wenn Lehrer und Erzieher ihnen Unrecht thun. Endlich ist bekannt, mit welcher Liebe selbst unter wilden Völkern Kinder an Geschwistern, Eltern und Erziehern hangen, und wie stark überhaupt unter allen nicht-christlichen Völkern die Liebe zur Familie, zum Volke und zum Vaterlande ist, und daß sie also von Natur nicht geneigt sind zum Haß gegen Gott und den Nächsten."

(Bretschneider, die Unzulässigkeit des Symbolzwanges in der evangelischen Kirche, Leipzig, 1841, Seite 105.)

Verhältnisse. Das Kind will freie Entwickelung, will — seinen Willen. Oder soll es den Willen Anderer wollen? Kennt es ihn, begreift es ihn, sieht es die Nothwendigkeit der Beschränkung ein, wie sie ihm durch den Willen und die Nothwendigkeit der Lage der Eltern entgegentritt? Unmöglich. Es macht seinen Willen, seinen natürlichen Trieb nach freier Thätigkeit geltend, muß ihn geltend machen. Es geschieht nach Verschiedenheit der ihm angebornen sinnlichen Energie. Die Erscheinungen des (sogenannten) Ungehorsams und Eigenwillens sind proportional der Größe der Hemmungen und der Naturkraft des einzelnen Kindes. Ein Kind, dessen Natur gegen irgend welche Hemmnisse nicht kräftig reagirt, ist ein schwächliches, zu geringen Hoffnungen berechtigendes Wesen. Je edler das Wild, desto unbändiger geberdet es sich in einem Käfich. Die socialen Verhältnisse sind nicht nur, mit dem Triebe des Kindes nach der freiesten Entwickelung verglichen, einem Kerker vergleichbar, sondern die rohe (oder, damit Niemand etwas Schlimmes dabei denke, die natürliche) Natur verlangt zu ihrer Cultur Regelung, Leitung, Gewöhnung, kurz Erziehung zu geselliger und humaner Bildung. — Wir brechen ab, den Leser seinem Nachdenken überlassend, ob die Erscheinungsweise der Menschenkinder, wie eben geschehen, natürlich erklärbar sei, oder nicht. Es hilft nichts, wenn man dem Erzieher vordenkt. Nur Selbstdenken hilft hier, vorurtheilsfreies Denken.

Die Wichtigkeit der Entscheidung dieser alten Frage springt Jedem in die Augen. Wer der kirchlichen Lehre anhängt, wird, wenn er consequent ist, ganz anders erziehen, als der selbständige Pädagoge. Jener sieht in der Kindesnatur eine bösartige, giftige Wurzel, die er auszurotten suchen wird, (diese Möglichkeit wird schon dem Denkenden schwer begreiflich werden); dieser denkt nur auf naturgemäße Entfaltung der natürlichen Anlagen und Kräfte, auf Hineinwachsen in die Culturverhältnisse, je nach Verschiedenheit des Ortes und der Zeit, der Nation und des Standes u. s. w. Kurz, die Verschiedenheit der Ansicht von der menschlichen Natur ist von dem entschiedensten Einfluß auf alle wichtigen Verhältnisse der Erziehung, auf Unterricht, Disciplin, Methode u. s. w.

Das endlich dürfte dem von den vorgetragenen Meinungen abweichenden Leser noch vorzuhalten sein, daß nichts schiefer und ungerechter wäre, als wenn er jene aus einer vorhandenen Neigung zur Paradoxie oder zur Abweichung von kirchlicher Rechtgläubigkeit ableiten wollte. Dieselben drängen sich jedem denkenden Pädagogen theils als Ergebnisse unleugbarer Erfahrung, theils als Resultate der Geschichte der hierher gehörigen Wissenschaften auf, haben daher einige Berechtigung zu ihrer Existenz. Man kann sie zu widerlegen versuchen oder selbst wirklich widerlegen; nur hüte man sich vor der Ungerechtigkeit, sie zu schmähen! Unser Leben fiel in die Zeit des Kampfes um Gegensätze; erst die Nachwelt wird sich ihrer vollständig befriedigenden Lösung erfreuen. Wer ein Auge dafür hat, wohin die ganze Richtung der Zeit tendirt, weiß nicht nur, sondern er fühlt es, daß die alte Orthodoxie gebrochen ist. — Diesterweg erscheint in diesen Worten wahrhaft als Prophet; die Gegenwart ist mit der Lösung dieses Kampfes beschäftigt; die Zukunft wird dem Verfasser dieses Werkes volle Gerechtigkeit widerfahren lassen.

6. Jede geistige Entwickelung beginnt mit einem kleinsten Anfang, einem Punkte, geht von einem Minimum aus, das in der Idee fast gleich Null zu setzen ist, und dehnt sich aus zu einem denkbaren Maximum, welches in Betreff der ganzen Menschheit als endliche Grenze der menschlichen Entwickelung überhaupt gedacht werden muß. Außer diesem allgemeinen Maximum giebt es für jeden einzelnen Menschen ein Höchstes der Bildung, ein individuelles Maximum, das möglicher Weise (nämlich unter Voraussetzung der vollkommensten Uebereinstimmung der Erregung mit den Anlagen) erreicht werden kann, aber unterhalb des allgemeinen Maximums der Menschheit liegt. — Es giebt einen allgemeinen Horizont der Menschheit. Der Horizont des einzelnen Menschen ist unendlich kleiner, als der der ganzen Menschheit. Der allgemeine ist das Product der Entwickelung der ganzen Gattung. Der einzelne Mensch kann zur Erweiterung desselben beitragen, und die ausgezeichneten Geister unseres Geschlechts thun es. Wie weit sich diese Erweiterung des allgemeinen Horizonts erstrecken könne, läßt sich zum voraus nicht angeben. Aber

er ist von endlichem Umfange, weil die Kraft des Menschen und der ganzen Menschheit nur eine endliche ist.

Anmerkung. In jedem Kinde findet sich die allgemeine menschliche Anlage vor. In so weit sind alle einander gleich, und alle haben in dieser Beziehung dieselbe Bestimmung: das Ziel oder Ideal der Menschheit, wenngleich es weder von einem Einzelnen noch von der ganzen Menschheit jemals vollkommen erreicht wird. Neben dieser Gleichheit in Anlage und Bestimmung existirt eine ursprüngliche Verschiedenheit in den einzelnen Menschen, eine unendliche Mannigfaltigkeit in der Einheit und Gleichheit. Das Eine und Gleiche erscheint bei der Entwickelung in dem Verschiedenen, Individuellen. Jeder ist daher Allen, dem Ganzen, sowohl in Betreff der Anlage und der Bestimmung, als in Betreff des allgemeinen Gesetzes der Entwickelung gleich; nur giebt es innerhalb dieser Grenzen unzählige Verschiedenheiten nach Art und Grad der Entwickelung und Bildung. Neugeborene Kinder und wenig entwickelte, rohe Völker sehen einander sehr ähnlich. Mit der Entwickelung tritt die Verschiedenheit, die Individualität, hervor. Je mehr sich in den einzelnen Individualitäten das Allgemeine, die Menschheit, entwickelt, desto mehr bildet sich in ihnen das Eine und Gleiche aus, so daß Alle, am Ziele der Bildung, einander wieder ähnlicher werden. Männer von wissenschaftlicher Bildung haben einen gewissen Typus, der ihnen unverkennbar aufgeprägt ist; dasselbe gilt von ausübenden Künstlern, Musikern, Malern, Bildhauern 2c. — Von der Gleichheit der allgemeinen Anlage aus kommen also durch die Gleichheit des Entwickelungsganges hindurch endlich Alle, welche zu wahrer Bildung gelangen, an demselben Ziele an, neben und mit der einem Jeden eigenen Individualität. Der vollendete Mensch verbindet daher in sich die allgemeine Humanität mit der ausgeprägtesten Eigenthümlichkeit. In jener Beziehung ist Jeder dem Andern gleich, der mit ihm auf derselben Stufe steht, in dieser Beziehung ist Jeder nur sich selbst gleich. Alle wahre Erziehung strebt daher zwar mit den Zöglingen demselben Ziele entgegen, achtet und schätzt aber zugleich die Eigenthümlichkeit eines Jeden. Jeder hat im Leben eine eigenthümliche Aufgabe zu lösen.

„Keiner sei gleich dem Andern, nur gleich sei Jeder dem Höchsten!
Wie das zu machen? Es sei Jeder vollendet in sich."

(Schiller.)

7. Der Entwickelungsgang oder Entwickelungsproceß der einzelnen Anlage und aller Anlagen von dem Anfangspunkte bis zum Endpunkte oder in der Richtung zu dem Endpunkte geschieht stetig*), lückenlos, ohne Unterbrechung, alle Mittelstufen durchschreitend, wenn sie auch nicht immer angegeben werden können. Eine sprungweise Entwickelung oder Ueberspringungen sind undenkbar. Denn der Geist ist nicht eine räumlich-ausgedehnte (extensive), sondern eine innere (intensive) Größe. Man kann in ihm nicht einen Umfang, sondern nur den Grad der Thätigkeit angeben. Darum gilt für die Entwickelung des Geistes das Gesetz der Stetigkeit. Alle Gradveränderung eines organischen Wesens muß nothwendiger Weise ohne Sprung, in lückenlosem Fortschritt, in gradweisen Uebergängen, mit Durchschreitung aller zwischen den Endpunkten liegenden Zwischenstufen geschehen. Dies ist das auch auf die Entwickelung der innern Natur anwendbare mathematische Gesetz.

Anmerkung. So wenig sich auch etwas Haltbares gegen dieses (a priori'sche) Gesetz wird aufstellen lassen, so läßt sich doch aus ihm keine Regel entwickeln, um aus ihr den jedesmaligen Grad der innern Thätigkeit zu erkennen. Innere oder intensive Größen sind unmeßbar, weil sich kein festes Grundmaß für sie finden läßt; ihre Ausmessung geschieht nur vergleichungsweise, mit extensiven Größen. So messen wir z. B. die Grade der Kraft nach der Zeit und dem Raume, d. h. nach der Geschwindigkeit der durch sie bewegten Körper, die Töne nach der Zahl der Schwingungen der Saiten, die Grade der Wärme vermittelst der Ausdehnung der Körper durch die-

*) Natura non agit per saltum. (Baco.) — Tout s'opère dans la nature par voie de développement par un progrès continué, gradué, et cette loi est sans exception. (Lamennais.)

selbe rc. Aber eine vollständig genügende Messung der intensiven Kräfte ist dies nicht. Es fehlt der feste Punkt, von dem wir ausgehen könnten, und der Grad der Kraft jedes Vermögens ist stetig veränderlich. Sogar die größere oder geringere Klarheit der Vorstellungen läßt sich nicht messen. Denn sie hängt von der Lebendigkeit der Auffassung der Vorstellungen durch den innern Sinn ab, diese aber wieder von zwei Factoren: von der Stärke der Empfänglichkeit oder Reizbarkeit und von der Stärke des Reizes oder Impulses selbst. Aber dessen ungeachtet ist die Aufstellung des Gesetzes der Stetigkeit in der Entwickelung der Anlagen nicht ohne Nutzen, wenn nicht in positiver, so doch in negativer Hinsicht, d. h. darin, daß wir bei der Bildung wirkliche Sprünge und Lücken vermeiden.

8. Die Entwickelung der Anlagen des Menschen geschieht in der Zeit, nach einander. Nicht alle Anlagen entwickeln sich zu gleicher Zeit in gleich energischer Weise. Einige setzen die Entwickelung der anderen voraus. Wir nennen jene die höheren, diese die niederen Anlagen. Die Bildung des Verstandes und der Vernunft setzt z. B. einen Grad der Entwickelung des Anschauungsvermögens, der Einbildungskraft, des Gedächtnisses u. s. w. voraus. Zwar ist der menschliche Geist, ungeachtet der Mannigfaltigkeit der Anlagen, eine feste, geschlossene Einheit, so daß wir, streng genommen, nur von der Entwickelung der e i n e n menschlichen Anlage nach v e r s c h i e d e n e n R i c h t u n g e n sprechen können, also jede Erregung oder Entwickelung nach einer Seite oder einer dieser Richtungen dem ganzen Geiste zu gut kommen muß; aber des besseren Verständnisses wegen sprechen wir von verschiedenen Anlagen, worunter denn nichts Anderes zu verstehen ist, als die Entwickelung des einheitlichen Geistes nach verschiedenen Richtungen. Die Entfaltung in den höheren Richtungen oder der höheren Anlagen setzt die Entfaltung in den niederen Richtungen oder der niederen Anlagen voraus. Alles im Geiste steht aber, nach der Natur eines organischen Wesens, mit einander in Wechselwirkung. Die Anregung einer höheren Anlage wirkt jedoch entschiedener und energischer auch auf die niederen, als umgekehrt. So ist z. B. die Thätigkeit des Verstandes und der Vernunft nicht möglich ohne Bethätigung des Gedächtnisses oder der Einbildungskraft oder einer andern niederen Geisteskraft. Darum ist zwar die Belebung der niederen Anlagen das Erste und Nothwendigste, die Ausbildung der höheren aber das Wichtigste, das Ziel.

9. Je früher die Anlagen geweckt werden, desto leichter; je später, desto schwerer werden sie zu Kräften. Jede einzelne läßt sich bei eigenem Schlummer um so schwerer wecken, je länger und stärker die übrigen geübt worden sind.

Das Letztere folgt daraus, daß die Geistes- oder Lebenskraft nur e i n e ist und eine bestimmte, endliche Größe hat. Je mehr dieselbe gewöhnt worden, sich in einer bestimmten Richtung zu bewegen, desto schwerer ist sie in eine andere Richtung hinüberzulenken.

Der erste Satz ist für sich klar. Doch muß er, soll er nicht zu Irrungen und Mißgriffen verleiten, mit dem in Nr. 8 Dargestellten zusammen gehalten werden. Die wahre Erziehung strebt naturgemäße Entfaltung, nicht Frühreife an. Wird eine Anlage zu früh geweckt oder übertrieben angestrengt, so tritt unausbleiblich später eine Schwäche derselben, ein frühzeitiges Nachlassen ihrer Thätigkeit, hervor. Uebertriebene geistige Anstrengung überhaupt, besonders in den Jahren des körperlichen Wachsthums, kann Blödsinn, Schwindsucht rc. erzeugen. Wird eine

Anlage zu spät geweckt, so erreicht sie nie die Stärke, zu welcher sie fähig gewesen wäre. „Zu früh“ und „zu spät“ sind auch in der Erziehung ominöse Wörter.

10. Als Ziel der Vollendung denken wir uns eine vollständig harmonische Entwickelung aller Anlagen eines Menschen. Denn keine Anlage ist dem Menschen gegeben, damit sie unentwickelt bleibe, und die Entwickelung soll nach dem Gesetze der Uebereinstimmung und Harmonie geschehen. So gewiß dies ist, und so wenig sich Jemand zu dem Princip der Disharmonie bekennen wird, so liegt doch in dem Begriffe der „harmonischen Ausbildung“ ein hoher Grad von Unbestimmtheit. Um demselben, damit er ein fruchtbarer Begriff werde, die erforderliche Bestimmtheit zu verleihen, denken sich Manche einen vollkommen, nach allen möglichen Richtungen ausgebildeten Menschen, einen Normalmenschen, und sie stellen denselben als das Ziel der Vollendung oder als Ideal für die Bildung jedes Einzelnen hin. Aber nicht jeder (Keiner) besitzt eine solche Universalität der Anlagen, daß Alles aus ihm werden könne. Darum leistet auch der Begriff eines Normalmenschen für die Bildung der Individuen nicht viel; er stellt nur im Allgemeinen das Ideal der Menschheit auf. Man muß daher den Begriff der Harmonie der Ausbildung auf das Individuum beschränken, d. h. den Begriff der harmonischen Bildung nach dem Maße und dem Grundverhältnisse der Anlagen des einzelnen Menschen bestimmen. Sonst ist dieser Begriff durchaus leer und nichtig. Freilich gehört zur Auffassung des Grundverhältnisses der Anlagen eines einzelnen Menschen fast mehr als menschliche Einsicht; aber dennoch ist der Begriff der harmonischen Entwickelung nicht aufzugeben, wenn er auch stets ein (unerreichbares) Ideal bleibt. Je nach der angeborenen Verschiedenheit der Individuen, die nur ein Schwärmer leugnen kann, gestaltet sich daher der Begriff der harmonischen Bildung anders und anders. Nicht Alle können, und nicht Alle sollen in der Wirklichkeit dasselbe werden*). Wenn auch vorauszusetzen ist, daß alle Menschen der Zahl nach dieselben Anlagen haben, so herrscht doch in dem Grade, in welchem die Einzelnen die Anlagen besitzen, eine unendliche Verschiedenheit, und manche Anlage ist in gewissen Individuen so schwach, daß ihre Größe gleich Null gesetzt werden kann, oder daß es gar nicht der Mühe lohnt, Zeit und Geld für ihre Entwickelung aufzuwenden. Jeder Mensch soll eine in sich geschlossene, vollendete Harmonie der Ausbildung anstreben. Dieselbe wird, als eine Besonderheit und ihm allein angehörige Eigenthümlichkeit (Originalität), von dem, was Andere aus sich zu machen haben und gemacht haben, verschieden sein, so daß durch die Einzelwesen eine unendliche Mannigfaltigkeit entsteht. Die einzelnen Menschen bilden also die Vielheit; durch ihre Verbindung zu einer Gesellschaft entsteht die Einheit. Eine menschliche, organische Gesellschaft ist also die Verbindung einer differenten Mannigfaltigkeit zu einer bestimmten Einheit. Was der Eine nicht hat

*) „Derjenige, dessen vorherrschende Kraft die angeborene intellectuelle ist, wird die Religion auch zuerst mit dem speculirenden Verstande auffassen; ein Anderer, bei dem Phantasie und Herz fast instinctartig prädominirt, wird ihr zuerst das Gefühl zuwenden. Jeder thut daran Recht, Jeder kann auch nicht anders, denn Gott hat ihn so geschaffen; Jeder sei nur redlich und wahrhaftig, die Wege sind verschieden, aber das Ziel, wohin Alle wollen, ist für Alle ein und dasselbe.“
Worte Friedrich Wilhelm's III.: „Charakterzüge rc. von Eylert“ Seite 345.

und leistet, haben und leisten die Anderen. Einer ergänzt das Sein und Wirken des Andern, und umgekehrt. Die allgemeine Harmonie ist also nicht in dem einzelnen Menschen, sondern in der ganzen Gattung zu suchen. Nur „sei Jeder vollendet in sich".

Anmerkung. Lange ist das Princip der harmonischen Ausbildung einseitig und schief aufgefaßt worden. Man wollte aus einem Jeden Alles machen, freilich mehr in der unbestimmten Idee, als in der Wirklichkeit. Denn hier sah man wohl, daß es nicht gehe. Was sollte auch daraus werden, wenn man in jedem Menschen alle Anlagen, die die Menschheit besitzt, etwa gar in gleichem Grade entwickeln wollte? Es würde aus Keinem irgend etwas werden. Solch ein falscher Gedanke könnte z. B. einen Erzieher veranlassen, einen mit großen Anlagen zur Speculation geborenen Knaben zu praktischen Geschäften zu bestimmen, damit derselbe ja nicht einseitig werde, und umgekehrt. Jeder einzelne Mensch ist im Verhältniß zur gesammten Menschheit einseitig und zur einseitigen Entwickelung bestimmt. Wenn gerade die bestimmten Anlagen, die ihm die Natur verliehen hat, vorzüglich ausgebildet werden, so erreicht er seine Bestimmung; er wird glücklich und macht glücklich. Und wenn Jeder in seiner Art ein vollendeter Mensch ist, so bildet das Ganze der menschlichen Gesellschaft eine harmonische, vollendete Einheit, einen Organismus, in dem Jeder irgend eine Function zu verrichten hat. Welche? das hängt nicht allein von seinen Anlagen, sondern von vielen andern Umständen ab, z. B. von der Familie, der Nation, der er angehört, von der Art der Beschäftigung derselben, von den Bedürfnissen der Gesellschaft in der Zeit, in der er lebt, und von andern Verhältnissen, die sich im Allgemeinen gar nicht bestimmen lassen, worauf aber jede Erziehung eines Individuums in einer bestimmten Zeit Rücksicht zu nehmen hat, wie im Nachfolgenden noch näher angegeben werden wird.

11. Der Geist des Menschen ist mit dem Körper auf die innigste Weise verknüpft. Der Mensch ist ein Ganzes, eine vollkommene Einheit, und wenn wir diese in eine Duplicität auflösen, so geschieht es durch Abstraction. Die Art und Weise der Verknüpfung des Geistes mit dem Körper ist ein unauflösliches Geheimniß, weil wir nicht begreifen, wie vollkommene Gegensätze, wie Körper und Geist, sich zu einer harmonischen Einheit, zu einem vollkommenen Organismus verschmelzen können. In diesem Organismus stehen nicht bloß die Glieder des Leibes, sondern auch Seele und Leib mit einander in Wechselwirkung. Der Körper wirkt auf den Geist, der Geist auf den Körper. Körperliche Veränderungen bringen Veränderungen in dem Geiste, Veränderungen in dem Geiste bringen Veränderungen in dem Körper hervor. Sehr häufig kann man das Eine aus dem Andern erkennen. Darum jedoch vermögen wir nicht das Eine aus dem Andern zu erklären oder abzuleiten und zu beweisen, eben weil Körper und Geist durchaus ungleichartige (heterogene) Gegenstände sind. Körperliche und geistige Zustände können wechselseitig Erkennungs-, nicht Erklärungsgründe von einander werden. Aber dennoch steht die Thatsache fest, daß jede Function des Geistes entweder mit bestimmten körperlichen Organen in Verbindung steht, oder selbst an deren Beschaffenheit gebunden ist, so daß sie nur durch dieselben zur Thätigkeit gelangen kann. Also verhält es sich nicht nur mit den Sinnesthätigkeiten und deren Abhängigkeit von den Sinnorganen, sondern auch mit anderen geistigen Thätigkeiten. Unregelmäßige (abnorme) Bildung eines solchen Organs stört oder vernichtet die an dasselbe gebundene Function des Geistes. — Die Entwickelung des Organs geht der Entwickelung der Geistesanlage, die sich bei ihrer Erscheinung des Organs bedient, voraus.

Anmerkung. Die Gall'sche Schädellehre hat insofern, als sie aus der Bildung des Kopfes auf die hervorragenden Anlagen eines Menschen schließen lehrt,

für den Pädagogen ein hohes Interesse. Dasselbe gilt von Lavater's Physiognomik. Nur muß man den Resultaten beider keine mathematische Gewißheit zuschreiben. — Genaueres über diesen Gegenstand gewährt die S. 132 genannte Schrift von Ed. Reich in ihrem interessanten Kapitel über die menschliche Gestalt.

12. Das Princip der harmonischen Ausbildung verlangt vollkommene Entwickelung des Körpers und des Geistes (eine gesunde Seele in einem gesunden Körper). Keine Art und Seite der Entwickelung soll auf Unkosten der anderen geschehen. Die Gesundheit, Entwickelung, Kräftigung und Ausbildung des Körpers ist darum eben so wichtig, wie dieselben Eigenschaften in Betreff der Seele, weil diese ohne jene nicht möglich sind. Zwar setzen wir mit Recht die Bestimmung und die Würde des Lebens in die Entwickelung des Geistes, und halten diese für die eigentliche Aufgabe und das Ziel der pädagogischen Thätigkeit; aber dieser Gedanke hebt den andern nicht auf, daß die körperliche Bildung das erste und nothwendigste, wenn auch nicht das wichtigste Stück der Erziehung sei. Nicht nur die Entwickelung der Erkenntnißthätigkeit, sondern auch und vornehmlich die Entwickelung des Gemüths- und Thatlebens, die Frische und Lebendigkeit der Gefühle, die Stärke des Muthes, die Festigkeit der Entschlüsse, mit einem Wort, die ganze Bildung des Charakters hängt von der körperlichen Beschaffenheit des Individuums in hohem Grade ab. Ohne Zweifel ist das Gleichgewicht zwischen der körperlichen und geistigen Entwickelung in unsern Tagen auf Unkosten des Körpers und darum auch zum Nachtheil der gesunden Geistesbildung in hohem Grade gestört, weshalb eine einigermaßen vollkommen harmonische Entwickelung gewiß zu den Seltenheiten gehört. Danach zu streben bleibt aber das Ziel und der Gipfel aller Erziehung. Die angebahnte Harmonie aller Elemente und Kräfte des Staatslebens, deren wir uns gegenwärtig erfreuen, so wie die Bemühungen, durch die öffentlichen Schulen neben der geistigen Ausbildung auch für die körperliche zu sorgen, werden uns hoffentlich diesem Ziele allmälig näher führen.

13. Welches nun das höchste Ziel aller Entwickelung sei, müssen wir noch näher angeben. Offenbar werden wir es oben, bei der Feststellung der Bestimmung des Menschenlebens, schon genannt haben. Es heißt: Erziehung zur Selbständigkeit durch Selbstthätigkeit (Spontaneität). Dies ist der formale Zweck (der Endzweck) alles Erziehens im weiteren Sinne des Wortes.

Mit der Anlage zur Selbstthätigkeit tritt der Säugling in das Leben. Auf der untersten Stufe äußert sie sich als Erregbarkeit für Eindrücke und Impulse, welche von der Außenwelt ausgehen. Wir nennen diese Seite oder Aeußerung des Seelenlebens die Empfänglichkeit (Receptivität). Man kann sie als den Gegensatz der Selbstthätigkeit betrachten und die Sache so ansehen, daß die Seele vermöge ihrer Empfänglichkeit die Eindrücke von außen erhält und dadurch den Geist in Erregung bringt, während die Selbstthätigkeit den Organismus des Leibes von innen heraus in Thätigkeit setzt. Richtiger aber ist die Ansicht, nach der man beide als verschiedene Stufen derselben Seelenäußerung ansieht, und die Receptivität als die unterste Potenz der Spontaneität betrachtet. Denn in jener ist immer auch schon eine Spur, ein Grad von dieser, insofern sich die Seele die Eindrücke oder Impulse aneignet. Totale Passivität giebt es im Leben der Seele nicht.

Die höchste Stufe der Entwickelung der menschlichen Seele ist ihre Selbstthätigkeit nach klar erkannten, festen Grundsätzen, d. h. derjenige Zustand, in welchem die Seele sich nach freiem Entschlusse bestimmt, Gedankenreihen von innen heraus beginnt und verfolgt, und die Außenwelt nach Willkür gestaltet. So lange der Mensch noch von äußeren Einflüssen, oder von seinem eigenen Körper nicht nur erregt, sondern bestimmt wird, so lange steht er auf einer tiefen Stufe geistiger Entwickelung. Je mehr er sich dagegen von der Herrschaft des Aeußeren befreit und nur von sich abhängig ist, desto freier und edler ist seine Entfaltung. Nicht zum passiven Dulden, Leiden und Ertragen, sondern zum Wollen und Handeln ist der Mensch auf der Erde. Das innere selbständige Handeln heißt in Betreff der Erkenntniß Denken. Dieses gehört eben so gut, wie das Handeln, welches sich durch Thaten äußert, zur Selbstthätigkeit des Geistes.

Die Hauptaufgabe aller Erziehung und alles Unterrichts in formaler Hinsicht bleibt daher die Entwickelung der Selbstthätigkeit des Zöglings.

Die Empfänglichkeit des Säuglings in den ersten Lebenswochen und Monden steigert sich schnell zu einer bedeutenden Höhe. Je größer bei übrigens gesunder Beschaffenheit des ganzen Organismus dieselbe ist, desto sicherer sind die Hoffnungen für eine glückliche Entwickelung. Mit der Zeit geht die Empfänglichkeit mehr und mehr in freie Selbstthätigkeit über, ohne daß jene zu verschwinden braucht. Vielmehr gehört zu einem gesunden Leben leichte Erregbarkeit und energische Selbstthätigkeit. Ein Beweis, daß beide nicht als absolute, sondern als relative Gegensätze zu betrachten sind.

Das Gegentheil der Empfänglichkeit ist die Stumpfheit, das Gegentheil der Selbstthätigkeit das leidende Verhalten, die sogenannte Passivität. Beiden ist entgegenzuarbeiten als den Gegensätzen der formalen Bildung. Das Leben gesunder Kinder stellt uns das rechte Vorbild dar. Wie erregbar ist ihre Anschauungskraft, ihr Gefühl, ihr Wille, wie sind sie thätig von früh bis spät, wie ist Alles Leben in ihnen! Diese herrlichen Eigenschaften sollen erhalten, gesteigert und gelenkt, die höheren Vermögen erregt und zur Thätigkeit aufgerufen werden, damit der Zögling seines eigenen Lebens, seiner selbst Meister werde und sich und Andere mit Freiheit bestimme. Dies ist in formaler Hinsicht das Endziel aller Entwickelung, und der ist ein Meister der Erziehung, der die Zöglinge zur Selbstthätigkeit zu führen weiß. Eine Methode ist in dem Grade schlecht, als sie den Lernenden zu bloßer Empfänglichkeit oder Passivität verdammt, in dem Grade gut, in welchem sie ihn zur Selbstthätigkeit veranlaßt.

14. Der **Weg** zu dem allgemeinen (formalen) Ziele der Menschenbildung, welches nach der oben gegebenen Auseinandersetzung in der mit Willkür gelenkten Selbstthätigkeit und Selbstbestimmung liegt, geht durch mehrere Stufen hindurch, welche unterschieden werden können, wenn auch der Entwickelungsproceß an und für sich ein stetiger ist. Einige haben diese Stufen der Bildung als **Sinnlichkeit**, **Verstand** und **Vernunft**, Andere als **Stand der Unschuld**, **Stand der Entzweiung** oder **des Abfalls** und als **Stand der Versöhnung** aufgefaßt und dargestellt. Bei der ersten Ansicht jedoch werden die Begriffe **Sinnlichkeit**, **Verstand** und **Vernunft** rein willkürlich gefaßt

und in eine schiefe und falsche Stellung gebracht, und die zweite ist nicht aus der allgemeinen Auffassung der Menschennatur hervorgegangen. Ohne Zweifel muß man bei der Feststellung der Bildungsstufen der Menschheit im Allgemeinen allen Gehalt des Seelenlebens unberücksichtigt lassen; denn derselbe ist unendlich mannigfaltig und läßt sich nur empirisch, durch Beobachtung auffinden. Ob bei einem einzelnen Menschen dieses oder jenes Vermögen zuerst und hauptsächlich angeregt werde, kann vorab nicht bestimmt werden. Wir müssen uns daher an die Form der Entwickelung der Seelenanlage halten.

Der besseren Veranschaulichung wegen wollen wir die Aehnlichkeit (Analogie) in der äußeren Natur mit der Entwickelung der Seele andeuten. Aeußere und innere Natur bilden in dieser Hinsicht einen Parallelismus, weshalb das anschaubare Aeußere als eine Abspiegelung des Innern betrachtet werden kann. In der ganzen äußeren Natur entdecken wir, wo von Entwickelung, die in Gestaltung besteht, die Rede sein kann, einen Fortschritt von dem Chaotischen, Unbestimmten, Allgemeinen zum Besonderen, Bestimmten, Individuellen, von der Abhängigkeit des Einzelnen von dem Ganzen zu größerer Begrenztheit, Einheitlichkeit und Selbständigkeit des Einzelnen. So im unorganischen Reiche, dessen Blüthe der vollendete Krystallkörper ist, durch das vollkommnere Reich der Pflanzen hindurch bis zu den selbständig sich bewegenden, mit allen Sinneswerkzeugen versehenen Thiergattungen. Diese zeigen in ihrem Organismus die höchste Stufe individueller Selbständigkeit. Hieran reiht sich die Entwickelung des Seelenlebens, in demselben Gange, von der Unbestimmtheit aus zur Bestimmtheit und Selbständigkeit der Individuen. Aus schlafähnlichem, träumend-unbestimmtem Zustande erwacht der Säugling allmälig zum Leben, d. h. zur Auffassung bestimmter Empfindungen, zur Gewahrung einzelner Anschauungen und Lustgefühle. Dadurch gestaltet sich in seinem Innern ein bestimmtes Lebensspiel in Vorstellungen, Gefühlen und Begierden, wie wir es in den Associationen des Inhalts des innern Lebens entdecken. Darüber erheben sich allmälig die willkürlichen Thätigkeiten bis zur Kraft der Selbstbeherrschung und Selbstbestimmung hin, womit das formale Ziel der Entwickelung erreicht ist. Ueberall geschieht der Fortschritt aus dem weniger bestimmten Zustande zu dem bestimmteren hin, bis zur vollendeten, durchgängig bestimmten Individualität. Dem Gesetze der Gestaltung in der äußeren Natur entspricht in der inneren Natur das Gesetz der Bildung. Jene besteht in dem Wechselverhältniß äußerer Wirkungen und Gegenwirkungen in körperlichen Massen; diese in dem Wechselverhältniß von äußeren Erregungen und inneren Thätigkeiten und in der gegenseitigen Wirkung der letzteren unter einander. Beides geschieht nach bestimmten Naturgesetzen, ist Naturentwickelung.

Nach dieser Auseinandersetzung unterscheiden wir folgende drei Entwickelungsstufen:

1) die Stufe der Sinnlichkeit, d. h. (ohne allen schiefen und schielenden Nebenbegriff des Wortes) denjenigen Zustand, in welchem die Thätigkeit der Seele an die äußere Erregung gebunden ist.

Die Seele hat den ersten Schritt zur Bildung gethan, aber sie ist nur thätig, so weit die äußere Erregung reicht und sie bestimmt. Ein inneres, von augenblicklicher Einwirkung unabhängiges Lebensspiel hat

sich noch nicht entwickelt, also auch noch keine Wechselwirkung der inneren Thätigkeiten unter einander. Jede Thätigkeit steht allein für sich da, und verschwindet mehr oder weniger, so wie der äußere Impuls aufhört.

Auf dieser Stufe der Sinnlichkeit erscheint der Mensch in Betreff der Sittlichkeit in dem Zustande der Unschuld, und in Betreff der Cultur in dem Zustande der Rohheit, überhaupt im Naturzustande. Es ist das Leben des Kindes im ersten Stadium, wo es den im Augenblicke der Gegenwart auf dasselbe einwirkenden Potenzen hingegeben ist, ohne daß sich Vorstellungsreihen, Gemüthsstimmungen, Gewohnheiten und Neigungen bilden könnten. Auf derselben Stufe stehen im Ganzen der Menschheit die Wilden, die in Horden leben. Ihr Zustand ist an und für sich nicht der der Verwilderung und der Entartung der menschlichen Natur, nicht Unnatur und Gemeinheit, wie bei dem untersten Theile der Bevölkerung großer Städte, dem eigentlichen Pöbel, sondern der Zustand der rohen, uncultivirten Natur. Unbekümmert um den kommenden Tag, ohne feste Lebensordnung und Gesetz, ohne bleibende Gewohnheit und Herkommen folgt der Wilde den sinnlichen Anregungen, wie sie auf ihn einwirken, bis er sich allmälig in der Gesellschaft auf die zweite Stufe erhebt. Diese ist im Großen und Ganzen

2) die Stufe der Gewohnheit und der Phantasie.

Es bilden sich in dem Einzelnen bestimmte Vorstellungsreihen, feste Stimmungen des Gefühls, Gewöhnungen und Fertigkeiten; die unwillkürlichen Associationen beherrschen ihn, der Mechanismus, das Herkommen, der Schlendrian, das Vorurtheil, der Aberglaube, die Tradition. Es ist das Leben des Stillstandes, der Angst vor dem Selbstdenken, der Furcht vor Veränderungen und Neuerungen, die Zeit der Herrschaft der handwerksmäßigen Lebensansicht, der geistigen Sklaverei u. s. w., wie bei den Tibetanern, den Chinesen.

Ueber die herrschende Abhängigkeit von dem Impulse des Augenblicks hat die Seele sich erhoben; die angeregten Thätigkeiten werden fortgesetzt, sie gerathen daher in Wechselwirkung mit einander; nur fehlt noch die freie Selbstthätigkeit.

Es herrscht die Einbildungskraft, auf dem unteren Gebiete dieser Stufe die rein wiederholende oder nachbildende, in der höheren Region die freibildende Einbildungskraft. Nach diesen Unterschieden regiert entweder mehr das todte Reich des gedächtnißmäßigen Gedankenlaufes und der Mechanismus der Gewohnheit, oder ein lebendigeres Spiel der Einbildungskraft und der Phantasie; dort erstarrte Ausbildung, ewig unveränderliches, blind waltendes Herkommen, „die Vernunft des Pöbels" nach Friedrich dem Großen, hier freiere Beweglichkeit, Phantasiespiele und phantastische Begeisterung. Auf jenem unteren Standpunkte treffen wir an vielen Orten unseres Vaterlandes das Leben der Landleute und der engherzigen Bewohner kleiner, von der Landstraße entfernter Städte, auf diesem steht der Jüngling, wenn er von künftigen Thaten träumt und Ideale entwirft. Jedes kräftige Volk erlebt eine solche Zeit des Heldenthums und der Poesie. In Griechenland war es die Zeit der Heroen, in Deutschland der schönere Theil des Mittelalters. Es ist ein Durchgangspunkt von der sinnlichen Abhängigkeit zur Kraft der freien Selbstbestimmung. Denn

3) die dritte Bildungsstufe ist die der freien Selbstbestimmung, der nach Willkür gelenkten Selbstthätigkeit.

In ihr hat die Seele die Höhe ihrer Entwickelung erreicht. Angesprochen und angeregt fühlt sie sich durch Einwirkungen von Außen, die Vorstellungen, Lustgefühle und Begierden stehen in lebendigem Verkehr, aber sie wird durch diese niederen Thätigkeiten und Erregungen nicht mehr bestimmt. Erhoben über den Mechanismus des Geschäfts, über die Macht der Gewohnheit und der Sitte, bestimmt sie sich selbst nach freien Entschließungen, benutzt die erlangten Gewohnheiten und Fertigkeiten zur Leichtigkeit der Bewegung, bildet sie aber auch um, wie es den Zwecken, die sie sich setzt, gemäß ist. Während die Seele auf den unteren Stufen abhängig war, ist sie jetzt selbständig und frei; von Innen heraus wirkt sie mit Freiheit. Sie hat die Fesseln des Aberglaubens, der blinden Nachbeterei, der Vorurtheile und der Tradition zerbrochen, sich über die Zeit des blind-todten Fürwahrhaltens erhoben, hat sich selbständige Ueberzeugungen, Lebensgrundsätze und leitende Maximen gebildet, und ist ihres eigenen Lebens Herr und Meister. In Betreff der Erkenntniß ist es die Periode der freien Untersuchung und Forschung, einzig geleitet von dem lebendigen Triebe zur Wahrheit um der Wahrheit willen, in Betreff des Handelns die Periode der Fortbildung und Umgestaltung des Lebens nach den Ideen der Entwickelung und Vervollkommnung des Lebens im Einzelnen und im Ganzen, im Kleinen wie im Großen. —

Auf der untersten Stufe stehen im Ganzen der Völker die wild herumschwärmenden Horden, auf der mittlern nicht nur asiatische, sondern auch europäische Völkerschaften, wenn man den Hauptdurchschnitt als Maßstab betrachtet; auf die dritte sich zu erheben, haben einige Völker angefangen, andere sind schon weiter darin fortgeschritten. Doch ist für alle darin noch viel zu thun. Auf der Grundlage der bisherigen Errungenschaft streben sie nach vollkommneren Zuständen durch Fortbildung und Reformen aller Art. Die Vergangenheit genügt einem lebendigen Menschen, also auch einem lebendig-thätigen Volke nie. Darum lebt ein Volk, das zur freien Selbstbestimmung gereift ist, in beständiger Entwickelung; der Fortschritt ist seine Losung und der allgemeine Ruf aller strebenden Geister.

Begreiflicher Weise giebt es auch in dem gebildetsten, feinsten Volke der neueren Zeit eine Menge von Menschen, die ihrem Gesammt-Habitus nach auf der untersten, und noch weit mehr solcher, die auf der mittleren Stufe verweilen, auf derselben versteinert sind und in ihren Gewöhnungen, Ansichten und Lebensrichtungen fest sitzen wie eine Auster auf einer Felsenklippe, die zwar von den Wellen des Meeres bespült wird, jedoch ohne von der Stelle zu kommen. Nicht Alle, welche eines Anfangs der Bildung theilhaftig geworden, schreiten daher durch alle drei Stufen hindurch; vielmehr gelingt dies, im Verhältniß zum Ganzen der Menschheit, nur wenigen Glücklichen, die wenigstens bis zur Freiheit in der Idee vorgedrungen sind. Aber es ist dies nicht ein Ziel, das man einmal im Leben durch irgend einen Schritt, eine Handlung, eine Idee erringt, es ist das Ideal des Einzelnen und der Menschheit, dem wir durch die Kraft der Selbstthätigkeit uns zu nähern als unsere große und bleibende Aufgabe zu betrachten haben.

Zu Mißverständnissen und Mißdeutungen wird nach allem Bisherigen die Aufstellung der drei Bildungsstufen der Menschheit nicht wohl verleiten können. Nicht erklären oder construiren wollen und können wir aus ihnen die Entwickelungsgeschichte des Einzelnen und ganzer Völker, oder gar die Geschichte der Menschheit; denn was der Einzelne und ganze Massen werden, hängt von tausend Einzelheiten, sogenannten Zufällen, ab, welche bestimmen zu können keines Menschen Scharfsinn gegeben ist, und welche daher (a priori) bestimmen zu wollen als Ueberhebung über die jedem Sterblichen gesetzte Schranke erklärt werden muß. Wir wollen nach dem erkannten allgemeinen Gesetze der Entwickelung durch die drei Bildungsstufen hindurch nur die Bildung des Einzelnen und der Völker beurtheilen und anordnen. (Das Gesetz ist, wie die Gelehrten sich ausdrücken, ein regulatives Princip, nicht ein constitutives.)

Eben so leicht ist es einzusehen, daß die Lebensalter des einzelnen Menschen nicht überall den drei Bildungsstufen entsprechen, wie nicht jeder Greis dieselben alle durchlaufen hat. Auch wird Keiner die Sache so fassen, als wenn in dem wirklichen Seelenleben so strenge Abstufungen und Abgrenzungen vorkämen, wie die drei Bildungsstufen in der Idee von einander getrennt aufgefaßt werden. In der Natur giebt es nur allmälige Uebergänge, keine absoluten Grenzen. Oft wird daher nicht bloß unter den Individuen eines Volkes zu einander, sondern auch in der Bildung des Einzelnen eine Mischung der drei Stufen vorkommen.

Wie ein Volk in einer Hinsicht auf der höchsten, in einer andern Hinsicht auf der mittleren Stufe stehen kann, wie sich z. B. die theoretisch-entwickelte Idee der Freiheit mit dem starren Festhalten an veralteten Lebensformen in praktischer Hinsicht, wenigstens eine Zeit lang, verknüpfen kann, wie umgekehrt: so können in der Seele des Einzelnen einige Thätigkeiten einer höheren, andere einer niederen Stufe angehören. In Völkern wie in Individuen entdeckt man in dieser Beziehung oft merkwürdige Widersprüche. In manchem Volke: hohe politische, freie Ausbildung und daneben ein (fast unerklärbares) starres Festhalten religiöser Dogmen, die vor keiner freien Untersuchung bestehen; anderswo: freieste religiöse Forschung und daneben politische Knechtschaft; so auch in einzelnen Köpfen: freie Denkweise in einer, abergläubische Meinungen in anderer Beziehung; freie Autonomie dort, blinder Autoritätsglaube hier. Freilich können solche Widersprüche in demselben Volke nicht auf immer neben einander bestehen. Ein Volk, das angefangen hat, in einem Stücke frei zu sein, erringt sich, ohne Störung der organischen Entwickelung, allmälig in jeder Beziehung die Freiheit. Aber leider giebt es im Leben der Völker wie im Leben des Einzelnen Stillstände und Rückschritte, sie können von einer höheren Stufe auf eine tiefere zurücksinken, wenn mächtige äußere Hindernisse, die sich dem Auge des oberflächlichen Beobachters oft entziehen, der freien Entwickelung hindernd in den Weg treten. Die Bildungsstufen stellen nur den Verlauf der gesetzmäßigen Entwickelung auf, wenn störende Einflüsse nicht von Außen entgegenwirken. Sie sind aus der Natur der Seele abgeleitet. Die Abhängigkeit des Einzelnen von der Eigenthümlichkeit der Lebensalter besteht daneben. Im naturgemäßen, ungestörten Verlaufe fallen zwar die einzelnen Stufen des Entwickelungsgesetzes mit einzelnen Lebensaltern im Allgemeinen zusammen; aber die Verknüpfung oder der Parallelismus des Einen mit

dem Andern ist nicht nothwendig. Jeder Mensch geht bei der Abhängigkeit der Seele von dem Organismus des Körpers durch die Phasen der Kindheit, der Jugend, der männlichen Reife und der Schwäche des Alters hindurch; aber nicht Jeder schreitet während des Ablaufs derselben durch die drei Stufen der Entwickelung. Daraus entsteht für Jeden, der die Idee der Selbsterziehung begriffen hat, die Aufgabe, daß er in jedem Lebensalter der Fortbildung des eigenen Lebens und des der Gemeinschaft seine Kräfte widme, auf daß er zu denen gehöre, durch welche „die Menschheit sich fortpflanzt".

Der Mensch muß sein Leben lang danach trachten, sich selbst in die Gewalt zu bekommen, sich selbst zu beherrschen. Aber das Vermögen der freien Selbstbeherrschung, welches auch die Freiheit des Willens und Denkens heißt, wird nicht die Meinung veranlassen, als wollten wir dem Menschen eine absolute, unbedingte Freiheit des Denkens und Wollens beilegen. Der Mensch kann nicht denken, nicht für wahr halten, was er will (weshalb es mehr als abgeschmackt ist, einem Menschen seiner redlich erworbenen Ueberzeugung wegen Vorwürfe zu machen); auch der freieste, genialste Denker ist an die Gesetze der Associationen der Vorstellungen gebunden; nicht durch Sprünge können wir willkürlich von einem Gedanken zum andern übergehen. Eben so besteht die Freiheit des Willens nicht in der Fähigkeit, ohne allen Grund, ohne Absicht und Zweck zu handeln, sich ohne alle Bestimmungsgründe zu entschließen; sondern darin, daß sie nicht an die Naturnothwendigkeit gebunden ist, den sinnlichen Antrieben Folge zu leisten, d. h. ihnen begegnen und sie beseitigen kann. Vermöge der Freiheit bestimmt der Mensch sich selbst, aber nie ohne Antrieb, nie schlechthin, sondern aus bestimmten Beweggründen. Es ist die Freiheit der Wahl unter den Antrieben. Darum ist es widersinnig, zu behaupten, der Mensch könne etwas wollen, bloß um es zu wollen, aus reiner Willkür. Er will immer Etwas, und dieses Etwas ist der eigentliche Grund seines Wollens. Ohne Zwecke, sollten sie der Seele auch nur ganz dunkel vorschweben, handelt die Seele nie. Jede praktische Thätigkeit der Seele besteht aus zwei Elementen oder Factoren: dem Antriebe oder Impulse, welcher den Zweck des Handelns darbietet, und dem Entschlusse, durch welchen sich die Seele für oder gegen den Antrieb entscheidet, wodurch das Wollen erst entsteht. Die Antriebe sind noch nicht das Wollen, sondern die Anregung dazu; sie sind vor dem Handeln schon gegeben. Es ist mit ihnen gerade so, wie mit unmittelbaren Erkenntnissen. Diese bilden den Stoff des Denkens; der Verstand tritt nur zu ihnen hinzu. So der Wille zu den Antrieben.

Diese Vorbemerkungen führen uns zu dem rechten Begriff der menschlichen Freiheit. Nur zu häufig wird sie mit der Willkür verwechselt. So sprechen Kinder, wenn sie „keine Schule haben", also ihre gewöhnlichen Pflichten nicht zu erfüllen brauchen: wir haben frei, d. h. wir können nun nach Belieben und Willkür die Stunden ausfüllen. So verhält es sich nicht mit der wahren Freiheit. Diese kennt um so weniger Belieben und Willkür, je mehr sich der Mensch vervollkommnet. Bei einem ganz vollkommenen Menschen würde sie mit der Nothwendigkeit zusammenfallen. Ein solcher kann gar nicht anders, als er soll, und er soll nichts Anderes, als er will. Mit jedem Schritte zur Voll-

kommenheit verengert sich die Sphäre der Willkür. — Diese Sätze wollen wir noch durch einige Beispiele erläutern.

Der Arithmetiker kann sich die Aufgabe, die er lösen will, nach Belieben wählen; aber nach Belieben kann er sie nicht auflösen; es muß geschehen nach der Natur der Aufgabe. Ein Jüngling kann sich frei (wenn von Neigung, Umständen 2c. abgesehen wird!) zu einem Berufe oder Stande bestimmen. Hat er dies aber gethan, so hangen die weiteren Schritte keineswegs mehr von seiner Willkür ab, wenn er anders seinen Zweck erreichen will. Je unwissender und roher ein Mensch ist, desto größer ist das Gebiet der ihm möglichen Vorstellungen und Handlungen. Er stellt sich Dinge vor, die sich kein Vernünftiger vorstellen kann, und er thut Tausenderlei, was einer sittlichen Natur ganz unmöglich ist. Diese hat die sogenannte Freiheit, die Willkür zu betrügen und zu stehlen, daran gegeben. „Die Wahrheit wird euch frei machen", heißt also: frei machen von unwahren Vorstellungen und schlechten Gesinnungen aller Art, aber zugleich: Denken und Wollen beschränken auf das Gebiet der Wahrheit und Sittlichkeit. Gesetze und Sitten, selbst gute und edle, sieht mancher Mensch als eine lästige Beschränkung seiner Freiheit an*); aber nur ein solcher, der sein Denken und Wollen mit dem Sollen noch nicht in Uebereinstimmung gebracht hat. Wem dies gelungen, der sieht in göttlichen und menschlichen vernünftigen Gesetzen nicht eine Beschränkung seiner Freiheit, keinen Zwang, sondern den äußeren Ausdruck seines eigenen inneren Wesens. Gegen Gott, Vernunft, Gewissen, gegen die Ideen des Rechten und Guten handeln, ist also nicht ein Zeichen der Freiheit, sondern der höchsten Unfreiheit, d. h. der Knechtschaft unter schlechten Begierden und Leidenschaften. Der Begriff der wahren Freiheit kann daher von dem des Gewissens gar nicht getrennt werden. In strengster Wahrheit konnte und mußte daher Luther sprechen: „Ich kann nicht anders."

Endlich noch eine pädagogische Bemerkung.

Man kann sagen, daß es unter den Erziehern und Lehrern fast Sitte geworden ist, die Wichtigkeit und Bedeutsamkeit eines Erziehungs- oder Lehrmittels dadurch zu beweisen, daß sie den Einfluß desselben auf die drei Grundvermögen: das Erkenntniß-, Gefühls- und Begehrungsvermögen oder auch deren Verzweigung, darzuthun sich bestreben. Da lesen wir denn häufig ein Langes und Breites von der allseitigen Wirksamkeit eines in Vorschlag gebrachten Materials. Aber das ist nicht selten eitle Mühe und beweiset nichts. Es ist einleuchtend, daß wegen der Einheit der menschlichen Seele die Erregung irgend eines Vermögens sich durch die ganze Seele fortpflanzt. Wir machen uns daher anheischig, die allseitige, unmittelbare und mittelbare, Einwirkung jedes Lehrmittels auf alle Functionen der Seele nachzuweisen, wie wir uns denn auch erinnern, solches zum Lobe der von den Knaben zu erlernenden Papparbeiten in der lobpreisenden Ankündigung eines reisenden Aventuriers gelesen zu haben. Was demnach für jedes Lehrmittel gesagt werden kann, beweiset daher nichts für die Vortrefflichkeit eines einzelnen. Aber man kann sich dieser Anpreisung auch leicht überheben. Wirkt ein Lehr-

*) Scherzweise sagte daher der berühmte Berliner Arzt Heim, wenn er in der Nacht zu Kranken gerufen wurde und seine Angehörigen ihn aus Sorgfalt für seine Gesundheit, besonders im hohen Alter, abhalten wollten, dem Rufe zu folgen: „Ja, ja, wenn nur das verfluchte Gewissen nicht wäre."

stoff naturgemäß auf irgend ein Vermögen, so ist damit die Brauchbarkeit desselben nachgewiesen. Er dient dann der ganzen Geistesbildung. Nur der Unterschied ist von Bedeutung, ob ein Lernmaterial unmittelbar die Vermögen der niederen oder der höheren Lebenseinheit anregt. Aber freilich entscheidet auch das nicht allein über das Rangverhältniß. Vieles kommt noch auf das Lebensalter der Schüler und auf andere Umstände an. Wichtiger aber als dieses Alles ist die Methode.

Nach Aufstellung dieser Vordersätze gehen wir zu den allgemeinen didaktischen Regeln über. Dieselben finden ihre Begründung und Ableitung in den aufgestellten psychologischen Gesetzen. Um sie zu ordnen, müssen wir auf die verschiedenen Momente oder Gegenstände, welche die Unterrichtsthätigkeit bestimmen, Rücksicht nehmen. Diese sind: 1) der zu unterrichtende Mensch, der Schüler — das Subject; 2) der Gegenstand des Unterrichts, der Lehr- und Lerngegenstand — das Object; 3) die äußeren Verhältnisse, in welchen sich der Schüler befindet, nach Zeit, Ort u. s. w.; 4) der unterrichtende Lehrer.

Nach dieser Verschiedenheit wollen wir die einzelnen Regeln vortragen. Es versteht sich von selbst, daß damit nicht eine absolute Scheidung derselben gegeben ist; vielmehr greift eine und dieselbe Regel aus dem einen Gebiet in das andere. Die Vertheilung der Regeln nach der aufgestellten Classification geschieht daher nur nach dem vorherrschenden Momente. Wir bemerken zum voraus, daß die Bildung des Menschen überall als der Zweck des Unterrichts vorliegt. Alle übrigen mitwirkenden Momente: Lehrstoff, Lehrmethode, Lehrer ꝛc., erscheinen daher in Bezug auf diesen Endzweck als Mittel, müssen sich also auch den Bedürfnissen des zu unterrichtenden Schülers anbequemen. Die Leser kennen den Kant'schen Grundsatz der Humanität: Kein Mensch darf als bloßes Mittel behandelt werden; dies ist vollkommen richtig, Jeder ist Selbstzweck; die Urrechte jedes Menschen, die Rechte: Mensch zu sein, als Mensch zu leben — Vermögen (Güter) zu erwerben und sie zu benutzen — seine Kräfte frei zu gebrauchen und in der Entwickelung und Anwendung derselben nicht gehindert zu werden (das Recht auf Freiheit) — dürfen nicht gekränkt werden; aber der Mensch kann sich aus freien Stücken zum Mittel und Werkzeuge machen. So thut es der Lehrer, indem er seine Kräfte als Mittel zur Erziehung des Schülers anwendet. Ebenso sind die Lehrstoffe nicht Zweck, sondern nur Mittel. Der Schüler ist nicht um jener willen da, sondern sie dienen ihm. Die objective Rücksicht ist also in der Erziehung und im Unterricht nicht die höchste, sondern die subjective. Alles Lernen geschieht um der Bildung der Subjecte willen.

---

1. Regeln für den Unterricht in Betreff des Schülers, des Subjects.

1) Unterricht naturgemäß!

Der Unterricht soll sich an die menschliche Natur und deren Entwickelungsgesetze anschließen. Dies ist das oberste, höchste Gesetz für allen Unterricht. Kann man eine bestimmte Art des Unterrichts, eine Methode

als naturgemäß nachweisen, so ist damit der Beweis ihrer Richtigkeit geliefert. Was dagegen als der Natur des Kindes zuwiderlaufend, als naturwidrig bezeichnet werden muß, ist unbedingt verwerflich. Für den Arzt, wie für den Erzieher giebt es daher nichts Wichtigeres, als die Natur des Menschen im Allgemeinen und Besonderen kennen zu lernen, um den Beschaffenheiten, Eigenschaften, Bestrebungen derselben treu zu dienen. Man kann sich dem, was sie will, widersetzen, ihre Strebungen auch in manchen Fällen zum Theil oder ganz hemmen; man kann befehlen, daß sie nicht sein sollen — hilft aber nichts, sie werden fortexistiren, unterdrückt, immer wieder hervortreten, und nur in ihrem Dienste werden glückliche Resultate erzielt werden. Nicht entgegen, nur mit der Natur, mit den in ihr liegenden Kräften, kann ein Arzt eine Krankheit heilen, kann er Hindernisse beseitigen, den gesunden, erhaltenden und wiederherstellenden Kräften freie Bahn machen und sie unterstützen; aber ohne diese vermag er nichts. Die Natur heilt die Krankheiten mit Unterstützung des ihr dienenden, ihren Winken folgenden; bisweilen auch unter Bekämpfung des ihr widerstrebenden, sie nicht verstehenden, also trotz des Arztes und seiner verkehrten Mittel. Alle Kunst vermag nur etwas unter Mitwirkung der Natur, nichts gegen dieselbe. Was sie ohne Natur hervorzubringen scheint, ist doch nur, recht besehen, ihr Werk. Alle in Erstaunen setzenden Werke der mechanischen Künste erzielen ihre glänzenden Resultate dadurch, daß sie die Kräfte der Natur zu benutzen verstehen. Der Mensch ist nicht groß im Kampfe mit der Natur, sie spottet seiner Launen, seiner Werke; er ist nur groß im Bunde mit ihr. Die in ihr liegenden Kräfte und Gesetze sind unabänderlich. Sie kann, was sie will, und sie will nichts, als was sie kann. Die meisten Uebel in der Welt, inneres Unglück und äußere Verbrechen entstehen dadurch, daß der Natur des Menschen nicht Genüge geleistet wird. Wer sich darauf versteht, die Reactionen der Natur gegen naturwidrige Einschränkungen und Mißhandlungen zu erkennen, der bewundert ihre Energie. Die Natur ist eine Macht.

Auch im Menschen ist die Natur eine Macht. Was sie in ihm angelegt hat, wohin ihre Strebungen gehen: man kann es mißverstehen, bekämpfen; aber was im einzelnen Menschen wird, wird durch Benutzung der in ihm ruhenden Kräfte, durch sie oft trotz der verkehrten Behandlung bei naturwidrigem Unterricht und verkehrter Erziehung. Den Einzelnen kann eine verkehrte Behandlung tödten; aber die Menschheit kann man nicht umbringen. In jedem Neugeborenen entsteht die mißhandelte Natur wie ein Phönix aus der Asche, und beginnt den Kampf mit den widrigen Einflüssen und Verhältnissen. Gegen Alles, was ihr zuwider ist, führt sie einen entschiedenen Kampf. Sie allein ist auf Erden eine unüberwindliche Macht und geht zuletzt aus jedem Kampfe als Siegerin hervor. Bekämpfet die aufstrebende Intelligenz mit den Mächten der Finsterniß: Vorurtheil, Aberglauben, Wahn, Betrug, Dummheit! — endlich bricht sie doch hervor. Beenget naturwidrig die Strebungen der Willenskraft durch despotische Gesetze, Götzendienst, Sklaverei! — über Nacht sind ihr die Schwingen gewachsen, plötzlich bricht sie hervor und zeigt sich, wie ein tobender Vulkan, in ihrer furchtbaren Gewalt. Wehe dem, der, mit Gewalt begabt, die des Mißbrauchs fähig ist, die Natur in den Völkern, der Menschheit mißversteht! Sie läßt ihrer nicht spotten, die Zeit der Rache bleibt nicht aus. Nichts läßt sie ungerochen. Die naturwidrige,

und darum „böse That kann fortzeugend Böses nur gebären". Darum horche und lausche man auf ihre Stimme, darum folge man treu der Spur, die sie zeigt! Nur im Bunde mit ihr wird man glücklich und macht glücklich. Gott ist in der Natur, in der äußeren wie in der inneren, in der Sternenwelt wie in der Natur des Menschen. Ohne Vertrauen zur Menschennatur ist keine naturgemäße, keine erfolgreiche Erziehung möglich. In der Kunst suche man darum auch die Natur und kehre, wo es sein muß, zur Natur zurück! wo man in einem Menschen naturwidrige Erscheinungen, äußere oder innere Verkrüppelung, wahrnimmt, es muß auf naturwidrige Einflüsse geschlossen werden*). Die Natur ist redlich. Sie schafft nicht das lebenvergiftende Mißtrauen in dem Kinde; dieses ist nur die Wirkung verrenkender Einflüsse. — Die nachfolgenden Regeln finden größtentheils in dem Princip der Naturgemäßheit ihre Begründung. Sie sind demselben also untergeordnet, oder Ausflüsse aus ihm. Man hat gesagt, man könne mit dem Princip der Naturgemäßheit nichts ausrichten, es sei rein formaler Natur. Dies ist ganz richtig, es ist ein Regulativ, eine Norm; aber als solche steht es mit Recht an der Spitze, hat normatives Ansehen, ist eine Autorität, die Respect verlangt.

2) Richte dich bei dem Unterricht nach den natürlichen Entwickelungsstufen des heranwachsenden Menschen!

Die gewöhnliche Annahme von drei Stufen in der Entwickelung des Menschen bis zum vierzehnten oder sechzehnten Jahre: 1) Stufe der vorherrschenden Sinnlichkeit oder der Anschauung; 2) Stufe des Gedächtnisses; 3) Stufe des Verstandes, worauf Einige noch als vierte die Stufe der Vernunft folgen lassen, hat ohne Zweifel einige Wahrheit; indessen ist sie nicht so durchgreifend, daß man sie als normgebend für den Unterricht betrachten dürfte. Denn das Leben des Kindes gliedert sich nicht in irgend wie scharf zu begrenzende Epochen. Wenn auch zu irgend einer Zeit im Kindesleben, z. B. in der Periode der Zahnbildung und um das vollendete zehnte Jahr herum, in der Regel alle Kinder eine gemeinschaftliche Grundbeschaffenheit haben, so fehlt doch sehr viel, daß eine Richtung, eine Anlage oder Kraft so hervorträte, daß alle anderen dagegen verschwänden oder ganz und gar in den Hintergrund träten. Eben darum figurirt auch jene erste Annahme gewöhnlich nur als Schematismus auf den Titeln sehr methodisch aussehender Lehrgänge, die nachher selbst nur noch sehr wenig darauf Rücksicht nehmen. Daß

*) Wie manche edle Menschennatur mag durch verderbliche Einflüsse gebrochen worden sein! Wäre doch selbst Schiller beinahe ein Opfer der herzoglichen Schulzucht geworden, die für die Mitte des achtzehnten Jahrhunderts vielleicht ganz zweckmäßig erschien, aber nicht für einen angehenden Dichter, der nachmals seinen Marquis Posa sagen ließ: „Dies Jahrhundert ist meinem Ideal nicht reif." Daß ein freier Genius wie Schiller für das Zopfsystem und den Kamaschendienst einer Karlsschule nicht geschaffen war, lag nahe; daß er die Schranken, die seinen Geistesflug hemmten, zu durchbrechen suchte, war natürlich. Wenn er sich krank stellte, um, von medicinischen Büchern umgeben, an seinen Räubern zu arbeiten, so war das der unvermeidliche Durchbruch seiner eigenthümlichen Natur, für welche, bei den militairischen Einrichtungen der Anstalt, Niemand weniger ein Verständniß haben konnte als der mit der Ueberwachung der Hausordnung betraute Corporal. Glücklicherweise überwand Schiller alle Schwierigkeiten; er war, wie Goethe sagt, eine Natur. Wer mit den Biographien Luthers, Lessings, Schleiermachers bekannt ist, wird von diesen Männern dasselbe sagen können.

man aber mit anderen, loseren und allgemeineren Bestimmungen, z. B. mit den Hegel'schen Kategorien (Anschauung, Vorstellung, Begriff) oder mit den Kant'schen (Begriff, Urtheil, Schluß), noch viel weniger ausrichten könne, bedarf keines Beweises. Und doch muß, wenn der an die Spitze gestellte Grundsatz nicht ein leeres Wort bleiben soll, irgend etwas Haltbares über die Entwickelungsstufen oder Entwickelungsperioden, (was ein besserer Ausdruck ist, weil er die falsche Vorstellung des Plötzlichen und Auffallenden ausschließt) gesagt werden. Nur das Nachdenken über die Erfahrung kann darüber entscheiden. Nach meinem (der Prüfung der Leser zu empfehlenden) Bedünken kann man darüber sagen, was folgt. Es ist wenig; aber dieses Wenige dürfte genügen.

Es giebt, nachdem das Kind die ersten Lebensjahre zurückgelegt hat, keine Zeit, in welcher irgend eine der Hauptverschiedenheiten der intellectuellen Anlagen, mit denen wir es hier allein zu thun haben, nicht hervorträte. Wenn wir dieselben in ihrer zeitlichen Entwickelung als Anschauung, Gedächtniß, Verstand und Vernunft bezeichnen, so sagen wir also, daß das Kind sich zu allen Zeiten als ein mit diesen verschiedenen Erkenntnißweisen begabtes Wesen offenbare. Es ist also nicht zu einer Zeit ausschließlich ein anschauender, zu einer andern ein verständiger Mensch u. s. w.; sondern es treten überall alle Functionen zu Tage, nur in veränderter Form und Weise. Auch das sechsjährige Kind hat Vernunft; nur beschäftigt es sich mit anderen Dingen, als der achtzehnjährige Jüngling. Man muß jedoch die verschiedenen Formen in der Entwickelung des Geisteslebens allgemeiner fassen.

Die allgemeinsten sind: die Empfänglichkeit und die Selbstthätigkeit, doch so, daß beide überall auftreten, aber jene im frühen Alter vorherrscht und bei gesunder Entwickelung immer mehr und mehr in diese übergeht. Dies gilt vom geistigen Leben. Nehmen wir aber den ganzen Menschen nach seinen zwei Seiten: Seele und Leib, so müssen wir sagen: die Selbstthätigkeit äußert sich in den ersten zwölf bis vierzehn Jahren vorzugsweise körperlich, so daß also beide Formen des Geisteslebens auch immer beisammen sind, nur daß die Empfänglichkeit offenbar mit den Jahren abnimmt. Hiernach erscheint uns die Sache so:

1) Die Selbstthätigkeit des Menschen äußert sich in dem ersten Stadium des Lebens (etwa bis zum vierzehnten Jahre) als körperliche Thätigkeit. Das Kind will frei spielen, der Knabe sich tummeln, und — er soll es. Die Erziehungskunst benutzt diese edlen Triebe zur allseitigen Entwickelung des Leibes durch die Gymnastik oder Turnkunst, die nicht mit dem vierzehnten Jahre endigen soll, aber es dann so weit gebracht haben muß, daß die bis dahin entwickelte geistige Selbstthätigkeit über den Leib als ausgebildetes und weiter auszubildendes Werkzeug verfügen kann.

2) Die (geistige) Empfänglichkeit äußert sich zuerst als Sinnenthätigkeit (so wenig ist gesunde Empfänglichkeit — Passivität!), als Lust zu Anschauungen, als Neugierde, etwa bis zum neunten Jahre. Man übe die Sinne durch genaueste Betrachtung, erhalte die angeborene Reizempfänglichkeit und Lebendigkeit und sorge für kräftige Aneignungen! Daß mit dem neunten Jahre die Anleitung zu anschaulichem Erkennen nicht aufhört, sondern, namentlich was die Anfänge

und das Fundament in jedem neuen Lehrzweige betrifft, fortgeht, versteht sich nach unserm Grundsatze: „Alles wahre Wissen geht aus anschaulichem Erkennen hervor", von selbst.

In derselben Periode ist die (geistige) Selbstthätigkeit freies Spiel der Einbildungskraft. Daher die Lust an Erzählungen, Märchen, Robinsonaden und — die Gespensterfurcht (bei allen Kindern von lebendigen Einbildungen, über deren Mangel sich kein Erzieher zu freuen hat!).

Die körperlich-geistige Selbstthätigkeit werde in dieser Zeit zur Aneignung technischer Fertigkeiten benutzt!

3) Die vorige Periode, besonders wenn sie zweckmäßig durch energische Thätigkeit des jungen Lebens in der freien Natur und in der Schule benutzt worden, verläuft allmälig in die Fähigkeit der kräftigen Aneignung und des gedächtnißmäßigen Behaltens, in die Fähigkeit und Lust zum eigentlichen Lernen, etwa bis zum vierzehnten Jahre. Empfänglichkeit und Selbstthätigkeit wirken hier zusammen. Der Geist empfängt den angeschauten Stoff und eignet sich ihn begierig an. Es ist die Periode der Befruchtung des Gedächtnisses mit lebenslänglich behaltenswerthem Stoffe, die Zeit des Erlernens der Fundamente der Sprachen.

4) In derselben Periode pflegt das Vermögen des Verstehens, Begreifens, Denkens, die Fähigkeit, aus Besonderem allgemeine Wahrheiten zu entwickeln, zu erwachen und hervorzutreten, besonders in gut begabten Köpfen. Die individuellen Anlagen, Neigungen, Beschaffenheiten treten mehr und mehr hervor, und es gehört kein großer Scharfsinn dazu, hervorstechende Richtungen zu erkennen und die künftige Naturbestimmung des Knaben zu ahnen oder auch schon deutlich zu erkennen.

Damit ist natürlich nicht gesagt, daß das sechsjährige Kind keine Art von Verstand habe und daß nichts für dessen Verstand geschehen solle. Keineswegs, auch jetzt schon soll die methodische Entwickelung des bewußten Auffassens und des Findens naheliegender Dinge beginnen. Nichts ist z. B. schöner, als wenn ein so kleines Kind die Elemente der Sprache erkennt und die ersten Zahloperationen (d. h. wahrhaft elementarische Uebungen!) mit Bewußtsein vollzieht. Aber zu eigentlichen Abstractionen, selbst in beschränktem Maße, kommt erst nach dem zehnten oder elften Jahre die Zeit, die Zeit der Anfänge. Aus gegebenen Stoffen lernt der Schüler Gesetzmäßiges und Regelrechtes finden, und (was jedoch in der Regel schwerer ist und später eintritt) Gesetze und Regeln auf gegebene Stoffe anwenden. Vorherrschend aber bleibt während der ganzen Periode die Thätigkeit des eigentlichen Lernens und Einübens bis zum vollständigen Können.

5) Nach dem vierzehnten Jahre tritt mehr und mehr die Periode des Verstandes ein und verläuft in die Anfänge des Gebrauchs der Vernunft, der in der Bildung der Ideale hervortritt. Die Kräftigkeit der Anschauungen ist entschieden zu erhalten, der Verstand planmäßig zu entwickeln, die selbstthätige Phantasie mit ergreifenden Idealen zu beleben. Es kommen die Jahre der Entscheidung, in denen der angehende Jüngling für alles Wahre, Große und Heilige gewonnen werden muß. Was jetzt nicht angebahnt wird, wird sich schwerlich jemals im Leben entwickeln. Mit Recht erzittert dann das Vater- wie das Lehrerherz, vor Freude

oder Bangen. Der gesunde Säftetrieb setzt Knospen an, deren Früchte ein Menschenleben hindurch vorhalten, oder man gewahrt — einen dürren Stamm, der nur ein kümmerliches Dasein fristen wird.

Das Lernen geschieht nun mit vollem Bewußtsein, mit klarer und deutlicher Erkenntniß der Gesetze und Regeln; die Darstellungen bestehen in Schlußreihen, die Denkkraft wird entwickelt, und feste Grundsätze werden eingeprägt und in das eigene Geistesleben aufgenommen. Die sittlichen Ueberzeugungen werden Gesinnungen, die Gesinnungen bilden den Charakter und die Energie desselben. Denken und Wollen ist Eins. Das Denken ist das Sein. Wie man denkt, so ist man; wie man ist, so denkt man. (Voluntas et intellectus sunt unum et idem. Spinoza.) Ja noch mehr, wie der Mensch denkt, ist und thut, so ist sein Gott. Und wie sein Gott ist, so ist der Mensch. Jeder hat seinen eigenen Gott. Kennt man diesen, so kennt man auch das Thun des Menschen. — Als Resultat und als Probe für die Richtigkeit des Bildungsganges treten die Merkmale hervor: Geübte Sinne, starke und gewandte Leibeskräfte als Basis der Energie des Charakters; Lebendigkeit und Kräftigkeit des geistigen Anschauungsvermögens; starkes Gedächtniß mit behaltenswerthem Inhalt und den Fundamenten alles wahren Wissens befruchtet; angeregte Denkkraft, Lust und Neigung zu selbstthätigem Forschen und freien Darstellungen in mündlicher und schriftlicher Rede; Ergriffensein von lebendigen Idealen und Musterbildern für ein thatkräftiges Leben im Dienste des Wahren, Guten und Heiligen — Einheit des Denkens, Fühlens und Wollens und fertiges Können.

Das sind Andeutungen und Fingerzeige. Was läßt sich in der Erziehung und dem Unterricht mit ihnen machen? Viel und — nichts. Viel, wenn die Erkenntniß des Wesens der Menschennatur aus eigener, lebendiger Beobachtung hervorgegangen; nichts, wenn man sie als ein Aeußerliches, Fremdes, Gegebenes betrachtet oder annimmt. Der Erzieher und Lehrer wird geboren; ihn leitet ein natürlicher Takt. Vor dem Schüler stehend, sagt es ihm der Geist, wie er handeln, verfahren solle; ob es Zeit sei zum Abstrahiren, oder ob dasselbe den jugendlichen, noch dazu unreifen Geist verzerren und verschrauben werde. Schädlich ist das Verspäten, aber noch schädlicher das Verfrühen*). Niemand

*) In Betreff der Anpassung des Lehrstoffes (sowohl was die Auswahl als die Art der Behandlung desselben betrifft) an die Entwickelungsstufe des Kindes ist von den Pädagogen noch viel zu leisten. Die Theorie darüber ist noch sehr mangelhaft, d. h. es fehlen noch die festen Grundsätze, welche auf sicheren Erfahrungen basiren. Und doch geht es zuverlässig der Seele mit ihrer Nahrung wie dem Körper mit der seinigen. Dieser verträgt manche Nahrung in frühen Jahren gar nicht, die ihm später vortrefflich bekommt. Andere verträgt er immer, wenn sie ihm nach Verschiedenheit seiner Verdauungskräfte anders und anders zubereitet wird. Das Schlimmste, was ihm begegnen kann, ist das Ueberfüttern; er siecht hin. Geht es nicht eben so manchem Kinde in der Schule? Manches erscheint in der Schule mit den regsten Lernkräften. Allmälig nehmen sie ab; die frische Selbstthätigkeit geht in Passivität über. Der Geist nimmt noch an, aber er verdaut nicht mehr; zuletzt zehrt er ab. — Schon mancher Lehrer hat in dieser Beziehung eine schwere Schuld auf sich geladen, hat vielleicht manche Kinderseele auf seinem Gewissen. Wer keine Anlage zu einem praktischen Psychologen hat, sich auf die Beobachtung der kindlichen Seele nicht versteht, der sollte sich von der Erziehung und dem Unterrichten entschieden fern halten. Manche jugendliche Seele ist nicht etwa aus bösem Willen, sondern durch bloßes Ungeschick wahrhaft maltraitirt worden.

wirkt verderblicher, als ein despotischer, die natürliche Entwickelung des Menschen nicht achtender, nicht respectirender Lehrer. Eben so verderblich wie er wirkt nur noch der ideenlose, verstandesstolze, kritisirsüchtige Lehrer, der es wagt oder als Virtuosität betrachtet, das Große, Meisterhafte, Erhabene in der Geschichte und Literatur vor seinen Schülern zu bekritteln und es von diesen, natürlich nach gegebenem, ihnen aufgenöthigtem Maßstabe, kritisiren zu lassen, und dadurch das Gefühl für das Ideale in ihnen zu zerstören. Ein solcher mordet die edle Menschennatur.

3) Beginne den Unterricht auf dem Standpunkte des Schülers, führe ihn von da aus stetig, ohne Unterbrechung, lückenlos und gründlich fort!

Der Standpunkt des Schülers ist der Ausgangspunkt. Dieser ist also vor dem Unterricht zu erforschen. — Da die Entwickelung des Geistes an das Gesetz der Stetigkeit gebunden ist, so hat der Unterricht dieses Gesetz zu befolgen. Solches verlangt der Grundsatz der Lückenlosigkeit. Derselbe ist häufig mißverstanden worden. Man suchte die Lückenlosigkeit (wie Pestalozzi irrthümlicher Weise und seinem eigenen subjectiven Princip zuwider, z. B. in seinem „Buch der Mütter" und J. Schmid in seiner „Formen- und Größenlehre") in dem Lehrgegenstande, in dem Objecte. Daher die vielen kleinen, kleinlichen Uebungen, welche statt der freien Entwickelung wieder einen geistfesselnden Mechanismus in die Schule einführten. Der Grundsatz der Lückenlosigkeit bezieht sich auf das Subject, das zu unterrichtende Individuum. Was für den einen Schüler lückenlos ist, ist für den andern lückenvoll. Der eine hat Zwerg-, der andere Riesenbeine; der eine macht Mücken-, der andere Elephantenschritte, wenn auch die Natur Keinem Sieben-Meilen-Stiefeln mitgiebt. Um mit dem Grundsatz der Lückenlosigkeit eine bestimmte Vorstellung zu verbinden, sagen wir: derjenige Unterricht ist lückenlos, welcher den Schüler befähigt, jede Stufe mit demjenigen Grade der Selbstthätigkeit zu ersteigen, welcher von seinem Alter und von der Natur des Gegenstandes verlangt werden muß, damit die Gesammtzwecke des Unterrichts: Entwickelung der Selbstthätigkeit und vollständige Kenntniß der Sachen, erreicht werde. —

Also die subjective Berücksichtigung herrsche vor. Dieses ist ganz pestalozzisch. Man hat sie die subjective Methode genannt, obgleich hier das Wort Methode nicht an rechter Stelle steht. Man hat ihr die objective Methode entgegengestellt, d. h. in dem Objecte die oberste Norm des Unterrichts gesucht, und gesagt: das Object ist die Methode. Diese Sätze mögen einstweilen hier neben einander stehen; in dem Verlaufe wird darüber noch das Nöthige bemerkt werden. Hier machen wir das Recht der subjectiven Methode geltend. Die Entwickelung des Schülers ist überall Nummer Eins; die objective Methode ist da an der rechten Stelle, wenn sie eben die subjective ist. Der Streit scheint ein Wortstreit zu sein. Und vielleicht ist es wohlgethan, sich in die Anschauung des Objectes zu vertiefen, um die wahre subjective Methode (besser: den Lehrgang) zu finden. —

Nahe verwandt mit dem wohlverstandenen Grundsatze der Lückenlosigkeit ist der Grundsatz der Gründlichkeit in dem Unterricht.

Daher fügen wir denselben hier an. Der Gegensatz der Gründlichkeit ist die Oberflächlichkeit, Seichtheit, Breite und Flachheit. Niemand wird sich zu diesen Eigenschaften bekennen. Darum gilt der Grundsatz: unterrichte gründlich! allgemein. Er kann aber auch sehr mißverstanden werden. Er verlangt nicht, daß man bei einem Gegenstande so lange verweilen soll, bis dem Schüler an demselben nichts mehr unbekannt, bis die Sache erschöpft ist. Vielmehr ist dies das Grab eines guten Unterrichts. Wer z. B. in der Zahlenlehre bei der Addition so lange stehen bleiben wollte, bis der Schüler alle Seiten dieser Grundrechnungsart erforscht hätte, würde sehr falsch verfahren. Es wird nur verlangt, daß der Schüler nicht eher weiter geführt werde, als bis er die Kraft erlangt hat, die folgende Stufe mit Selbstthätigkeit zu ersteigen, so daß die Leistungen überall der Entwickelungsstufe des Schülers und dem Anspruch an genügende Leistungen entsprechen. In der Regel kann und soll kein Gegenstand auf irgend einer Stufe des Jugendunterrichts erschöpft werden. Vielmehr verlangt es die wahre Geistesbildung, daß man zu wichtigen Gegenständen oft zurückkehre. Denn nur eine wiederholte Beschäftigung mit schwierigen Dingen, zu verschiedenen Zeiten und bei verschiedenen Graden geistiger Entwickelung führt den Strebenden allmälig ganz zu dem freien Besitze derselben. Der falsch verstandene Grundsatz der Gründlichkeit hat viele Lehrer zu einer unendlichen Zersplitterung der Gegenstände in tausend Uebungen und Stufen verführt.

Die eben besprochenen Rücksichten sind zu wichtig, als daß wir ihnen nicht noch einige Betrachtungen widmen sollten.

Ohne die Kenntniß des Standpunktes des Schülers ist keine ordentliche Belehrung desselben möglich. Man weiß ja sonst nicht, was vorauszusetzen, wo anzuknüpfen ist. Es ist damit eben so, wie bei der Abfassung eines Buches. Der Autor muß sich, soll es gut werden, den Standpunkt derer, die er sich als seine Leser denkt, ganz genau vorstellen; sonst wird er das Rechte nicht treffen; er wird da weitläuftig und breit sein, wo er kurz, und da kurz und gedrängt, wo er ausführlich sein sollte.

Aber Niemand meine, mit der Kenntniß der Forderung, daß man des Schülers Standpunkt kennen solle, und mit der allgemeinen Kenntniß desselben sei es gethan. Nichts weniger. Der Lehrer muß den Standpunkt des Schülers oder der Schüler in allen Einzelheiten kennen. Aber wie kann er dies? Nur dadurch, daß er das Leben, die Jugend, besonders aber den praktischen Standpunkt der Leute von gesundem Menschenverstand und von gewöhnlicher Erfahrung, denen wissenschaftliche Bildung abgeht, kennt. Dies ist überaus wichtig. Unsere Schüler stehen auf diesem praktischen Standpunkte, sie haben Erfahrungen gemacht, ein sehr wichtiger Umstand; denn an diese ist anzuknüpfen, sie bilden die Basis, von der man ausgeht. Die Schüler haben Erfahrungen gemacht; aber es sind oberflächliche Erfahrungen. Diese ruft man ihnen in's Bewußtsein, d. h. läßt sie aussprechen, deutlich machen, feststellen. Das neue Wissen, zu dem man sie führen will, bestätigt nun entweder diese Erfahrungen, führt sie weiter aus und erhebt sie zu wissenschaftlicher Einsicht, oder es widerlegt sie und setzt das Richtige an die Stelle des Falschen. In dieser Beziehung ist es von der ersten Wichtigkeit, daß man die Fälle kenne, in welchen der gemeine, aber gesunde Menschenverstand eine falsche Vorstellung hegt oder falsche Schlüsse macht. In solchen

Fällen muß man mit besonderer Genauigkeit verfahren. Ihre rechte Behandlung kennzeichnet den Meister im Lehrfach auf untrügliche Weise. Durch Regeln läßt sich das nicht lernen, hier ist der Lehrer Original; er erscheint dem Schüler, der sich so getroffen, in seinem innersten Wesen ergriffen und zum Richtigen hingeleitet fühlt, als wahrer Geisteswecker und Lichtbringer.

Mancher wird das eben Gesagte nicht verstehen, die es aber verstehen, werden sich freuen; denn sie müssen in der Seele beistimmen. Eins ihrer Geheimnisse ist verrathen. Ehemals hatten die zünftigen Schulmeister Zunftgeheimnisse; jetzt predigt man sie auf den Dächern. Zwar werden Andere es verneinen, daß eben von einem Geheimniß die Rede gewesen, es handle sich ja nur von der Regel, eine vorliegende Unbestimmtheit der Bestimmtheit vorhergehen zu lassen, jene zu dieser fortzuentwickeln. Aber eben diese Regel ist Vielen ein Geheimniß, obgleich sie den Proceß der Entwickelung im Naturleben, vom Chaos an bis zur Bildung des Thieres aus dem Ei, ja selbst den Denk- und Entwickelungsprozeß im Geiste, also ein allgemeines Gesetz darstellt. Zur Veranschaulichung des Obigen wollen wir einige Beispiele und zwar aus der Physik wählen.

Es sei von den bewegenden Kräften bewegter Massen die Rede. Die Schüler sollen die Sätze finden.

Der Lehrer fragt danach, wovon die Wirkung, die ein bewegter Körper auf einen andern, den er trifft, ausübt, abhange. Der Schüler weiß, denn er hat es erfahren: von der Masse des bewegten Körpers. Also: Je größer die Masse, desto größer die Wirkung; mit der Masse steigt die Wirkung (unter übrigens gleichen Umständen). So viel weiß der gemeine Menschenverstand, aber auch nicht mehr. Man muß ihn sich aber aussprechen lassen. Dann ist die Vorstellung zu erwecken, ob die Wirkungen in dem Maße steigen, wie die Massen, ob die doppelte, dreifache Masse die doppelte, dreifache Wirkung hervorbringe. Dieses ist die neue Vorstellung; aus jener unbestimmteren entwickelt sich diese bestimmtere, wie bei allem wahren Unterricht.

Hierauf wird nach dem Einflusse der Geschwindigkeit gefragt. Die gemeine Erfahrung hat den Schüler gelehrt: Je schneller, desto größer die Wirkung. Mehr weiß er nicht. Daß die Wirkungen (unter übrigens gleichen Umständen, wie sich von selbst versteht) sich direct wie die Geschwindigkeiten verhalten, ist die zu gewinnende, bestimmtere Wahrheit, die aber nicht so anschaulich ist, wie die erste. Das Bewußtsein, daß Letzteres wahr sei, muß in dem Schüler erweckt werden, man muß darüber mit ihm reden. Auf diese Weise lernt er nicht allein eine neue Wahrheit, sondern erfährt auch, wie genau der Lehrer ihn und seinen Standpunkt kennt. Somit lernt er zugleich seinen Lehrer und sich selbst kennen. Daß Letzteres der Fall sei, sieht ein scharfblickender Lehrer seinen Schülern an den Augen an. Solche Momente gehören zu den schönsten seines Berufslebens, es sind diejenigen, in denen die Seele die Seele berührt.

Zweites Beispiel über das Zweite. Es ist von der anziehenden Kraft die Rede und von ihren Wirkungen. Erstens von dem Gewicht der Körper oder dem Druck auf die Unterlage. Sobald der Schüler erkannt hat, daß das Gewicht eines Körpers eine Folge der anziehenden Kraft ist, wird er, da er ahnt oder weiß, daß die Wirkungen sich wie die Ursachen, die Ursachen sich wie die Wirkungen verhalten, unmittelbar

die Schlüsse machen: Je mehr Gewicht, desto stärkere Anziehung — der Körper, welcher das doppelte Gewicht eines andern hat, wird mit einer doppelt so großen Kraft angezogen — die anziehenden Kräfte, mit welchen die Erde auf zwei an Gewicht verschiedene Körper wirkt, verhalten sich wie diese Gewichte. Diese Schlüsse sind bekanntlich falsch; aber man muß sie machen lassen, der gemeine und doch ganz gesunde Menschenverstand macht sie nothwendig. Der Schüler zeigt sich also als ein verständiger Schüler, der sie macht; der Lehrer schenkt ihm Beifall, obgleich die Berichtigung erfolgen muß. Diese aber muß weitläufig, ausführlich und gründlich erfolgen. Durch solche Fälle lernt der Schüler außer dem Unterrichtsstoff noch etwas sehr Wesentliches und Wichtiges: den Unterschied zwischen dem Standpunkte des gemeinen und des wissenschaftlich-gebildeten Verstandes und die Bedeutung und den Werth der Bildung. Eine Andeutung darüber reicht nach solcher Erfahrung hin. Man darf dann gewiß sein, man hat den Schüler mit Liebe zur Bildung durchdrungen, was mehr Werth hat, als der Erwerb der einzelnen Einsichten und Kenntnisse — abermals eine das Lehrerbewußtsein beglückende Stunde. Man wird inne, daß man an der Bildung der Seele von Innen heraus arbeitet. Und das will mehr bedeuten, als das Gemüth oder gar nur die Empfindung erregen und rühren.

Die Art des Unterrichts oder die Methode des Gegenstandes richtet sich natürlich nach der Natur dieses Gegenstandes. Verschiedene Dinge können nicht auf einerlei Weise gelehrt und gelernt werden. Aber dieser objective Gesichtspunkt ist nicht der oberste im Jugendunterricht, sondern der subjective. Wie muß *dieser* Gegenstand nach dem Entwickelungsgesetze der menschlichen *Natur* und nach dem *Standpunkte der Schüler* behandelt werden? Dieses ist der höchste, die Wahl der Methode bestimmende Gesichtspunkt. Derselbe Gegenstand wird anders behandelt mit Knaben, anders mit Jünglingen, anders mit zehn-, anders mit vierzehnjährigen Knaben, und noch anders mit Mädchen.

Wählen wir als Beispiel den Sprachunterricht, einerlei ob den in der Muttersprache oder den in einer fremden. Vor dem Alter der Pubertät eignet sich kein abstracter Unterricht im strengen Sinne des Wortes für den Knaben. Er faßt nur das Concrete. Man kann ihm das Abstracte aufzwingen; aber es wird nicht lebendig in ihm. Ein Fehler der Methode ist es daher, wenn man ihm in jenem Alter Sprach-Definitionen aufzwingt und ihn damit quält, wie mit Definitionen des Substantivs, des Verbums, des Subjects, des Objects, des Attributs u. dgl. m. Wissenschaftliche Gründlichkeit verwirft daher Merkmale und Kennzeichen wie diese, welche für den Anfangsunterricht hinreichen:

Ein Hauptwort ist ein Wort, vor welches man *der*, *die* oder *das* setzen kann; ein Zeitwort erkennt man daran, daß es sich mit ich, du, *er* u. s. w. abwandeln läßt; das Subject wird durch die Frage *wer* oder *was*, das Object durch die Frage *wen* oder *was* gefunden u. s. w. Dadurch, daß der Schüler so Hunderte von Subjecten und Objecten in den vorkommenden Sätzen sucht, lernt er diese Satztheile besser kennen, als durch alle gar nicht hierher gehörenden Definitionen, die bisweilen selbst dem philosophischen Sprachforscher Mühe machen. Wie sollten dergleichen Dinge in die ersten Jahre des Unterrichts gehören? Kurz: Der Standpunkt des Schülers bestimmt die Methode des Gegenstandes.

Sicherheit des Erkennens der Dinge und deren Unterscheidung nach äußeren Merkmalen ist die erste Stufe alles Wissens und Lernens. So erkennt der kleine Mensch den Baum und unterscheidet ihn nicht bloß von einem Hause oder Schiffe, sondern auch von einem Strauch und einem Kraut ganz sicher. Dieses ist fürs erste genug. Das Wesen des Baumes bleibt ihm noch lange verborgen. So auch in der Sprache. Wer mit dem innern Wesen der Dinge anfangen will, verfährt verkehrt; er erreicht nichts, höchstens blindes Nachsprechen, und er erzeugt in der Regel eine solche Verwirrung in den jungen Köpfen, daß sie ihren natürlichen Verstand verlieren. Verwirrtes Wissen ist aber schlimmer als Nicht-Wissen. So verkehrt behandelte Schüler sind viel schwerer wieder zurecht zu richten, als ganz unwissende. Der subjective Standpunkt des Lernenden muß überall maßgebend sein. — Möchten auch nur alle Schulinspectoren das eben Gesagte beherzigen; sie machen den armen Elementarlehrern durch ihre wissenschaftlich begründeten Einwendungen nicht selten das Leben sauer.

Lehre möglichst wenig! — Diese Regel hängt mit dem Bisherigen so zusammen, daß wir sie hier anreihen.

Die alten Lehrer befolgten den umgekehrten Grundsatz: sie lehrten möglichst viel, trugen möglichst viel vor, häuften in ihren Schulbüchern nach Möglichkeit den Stoff, wie z. B. in den lateinischen Grammatiken. Sie wollten möglichst gründlich verfahren, und sie hegten die Meinung: es kann nicht schaden; man weiß nicht, wozu der Schüler das Gelernte noch einmal brauchen kann.

Wie oft kommen sie noch vor, diese falschen verderblichen Ansichten, oft noch in der Praxis vor. Wie wird nicht noch häufig darauf los docirt, wie Mancherlei müssen die Schüler oft zur Unzeit lernen, wo sie es nicht nur nicht gebrauchen können, sondern wo es auch die Auffassung des Nothwendigen, den gesammten Fortschritt, alle Lust und Freudigkeit stört; wie Vieles müssen sie todt in dem Gedächtniß aufspeichern, wo es, weil es nicht angewandt wird, verschimmelt und verdirbt.

Wählen wir ein Beispiel aus dem lateinischen Unterricht! Nach unserm Grundsatze lernen die anfangenden Schüler von der ersten Declination nur die Wörter auf a, nicht auf e, as und es — von dem Verbum nicht die Participia, noch weniger die Gerundia und Supina, nicht die Conjugatio periphrastica, nicht die selten vorkommenden Wörter, die eine Ausnahme von einer Genus-Regel machen, und oft bis durch Prima hindurch nicht vorkommen. Was nicht sofort angewandt wird, wodurch der Fortschritt nicht nothwendig bedingt ist: wird nicht gelernt. Lehre möglichst wenig! Dann beschäftigst du den Schüler nur mit Wesentlichem, nur mit der Hauptsache, dann kannst du diese gründlich vornehmen, kannst sie unverlierbar einüben, dann gewinnt der Schüler schnell das freudige Gefühl, das anspornende Bewußtsein, daß er etwas wisse und könne, dann wird sein Lernen ein gründliches. Dies ist die wahre Gründlichkeit; das Lernen alles dessen, was nicht zum Fortschreiten gebraucht wird, ist falsche Gründlichkeit, ist Unmethode.

Junge Lehrer machen sich dieses Unfugs am meisten schuldig; sie lehren Alles, was sie eben gelernt haben und beschweren dadurch die Köpfe ihrer armen Schüler mit unnöthigem Ballast. Es ist noch heutigen Tages bisweilen wahrhaft zum Erbarmen. Lehrer von guten Anlagen beschränken mit den Jahren das Lehrmaterial immer mehr, zuletzt bis auf ein unent-

behrliches Minimum. Diese sind die wahren Lehrmeister. Wohl der Schule, in deren unteren Klassen, in Betreff des lateinischen Unterrichts, ein solcher Lehrmeister steht! Wäre es doch überall so! Den armen Knaben wäre es wirklich zu gönnen.

4) Lehre nichts, was dem Schüler dann, wenn er es lernt, noch nichts ist, und lehre nichts, was dem Schüler später nichts mehr ist!

Zwei Regeln, zwei sehr wichtige Regeln, gegen die nur zu häufig verstoßen wird, die sehr wenig gekannt zu sein scheinen, die aber von solcher Bedeutung sind, daß man ohne Uebertreibung sagen kann: ihre Vernachlässigung (besonders der zweiten) bringt den, an welchem diese Verschuldung begangen wird, oft um einen großen Theil des Segens, den der Unterricht ihm gewähren soll. Fehlt man gegen die erste, so verleidet man dem Schüler den Unterricht in dem Augenblicke, in welchem er ihn empfängt, erregt in ihm einen Widerwillen gegen die Sache, den wieder zu vertilgen oft ein ganzes Leben nicht lang genug ist. Fehlt man gegen die zweite, so veranlaßt man ihn, im späteren Leben mit Verachtung auf die Schuljahre, die Schule und den Lehrer hinzublicken. Wenn das wahr ist, so verdienen sie eine nähere Würdigung, wozu wir hier nur anregen können.

Zuerst muß man in ihren Sinn eindringen. Das Denken geht dem Wollen, wie dem Nichtwollen und folglich Nichtthun vorher; die Theorie beherrscht die Praxis, soll sie beherrschen. Wo die Praxis nichts taugt, da muß man die Theorie corrigiren. Obige Regeln, beide negativ, stammen aus der Beobachtung fehlerhafter Praxis. Die Wahrnehmung von Schulübeln hat auf sie geführt. Was verlangen beide?

Die erste entspringt aus dem Gedanken: Der Unterricht muß dem Standpunkte des Schülers, der ihn empfängt, gemäß sein, nämlich dem gegenwärtigen Standpunkte, nicht dem möglich-künftigen. Man könnte die Regel daher auch durch das eine Wort aussprechen: Verfrühe nichts!

Die Leser merken gleich: die Regel muß cum grano salis verstanden werden, und man könnte Einspruch gegen sie thun; wenn auch nicht gegen ihre Wahrheit an sich, aber von Seiten der drängenden Lebensverhältnisse her. Wie, wenn nun ein Kind mit dem zehnten, zwölften, vierzehnten Jahre auf ewig die Schule verläßt? Muß man da nicht eilen? Muß nicht der gesammte Schulreligions-, der ganze Katechumenen-Unterricht der Volksjugend, verfrüht werden? — Es kann sein, es kann zum Theil wahr sein, wir Pädagogen sind nicht Souveräne der Umstände; aber wir haben uns von der Richtigkeit oder Verkehrtheit einer Verfahrungsweise zu überzeugen, damit wir möglichst wenig verkehrt, möglichst viel richtig verfahren. Gar viele kennen aber unsere Regel gar nicht. Sie lehren darauf los und denken (wenn sie überhaupt denken): das künftige Leben und Leiden wird die unverstandenen Sätze und Sprüche dem jetzt noch im Nebel schlummernden Geiste und dem steinharten Gemüthe schon aufschließen und einhauchen. Dem gemäß zwingen sie die Kinder, Sätze und Lehren, von denen dieselben so gut wie gar nichts verstehen — die weder ihrem Kopfe noch ihrem Herzen etwas sagen, weil jenem die Kraft dazu fehlt, in diesem das Bedürfniß nach ihnen noch nicht erwacht ist — buchstäblich, natürlich unter großer Qual,

auswendig zu lernen und dem Wortlaute nach (mehr ist ja nicht möglich) herzusagen. Es gilt dies von verkehrtem Religions-, aber auch von anderem Unterricht; dort ist der Schaden am größten. Auf diese Weise ist gar Manchem der Katechismus, das Gesangbuch, die Bibel vielleicht für sein ganzes Leben verleidet worden. Man versuche, die ersten unangenehmen Eindrücke zu verwischen, es gelingt selten, in der Regel gar nicht; man versuche, ganze Jahre, in widerwärtigem Gefühl zugebracht, in der weichen Jugendbeschaffenheit verlebt, wieder gut zu machen: es ist beinahe unmöglich. Der Inhalt, der erst dem reifen Menschen faß- und genießbar gemacht werden kann, ist darum für die Jugend ungenießbar. Gegen die Verkehrtheit solches Thuns schützt dich die Regel: Verfrühe nichts! Und wenn dich der Drang der Umstände dazu zwingt (oft ist es nur ein Schein, du folgst nur blind alt-verderblichem Herkommen!), so thue das Mögliche, meide alles Widerwärtige, suche die schwere Speise verdaulich und schmackhaft zu machen!

Die zweite Regel ist fast noch wichtiger als die erste. Sie beugt augenblicklichem, aber in der Nachwirkung oft unauslöschlichem, späterem Widerwillen vor. Ist es etwa eine seltene Erscheinung, daß Erwachsene und zwar wohlgesinnte, verständige, sittliche und edle Erwachsene mit einer Art Verachtung auf die Lehren und die Lehrer ihrer Kinderjahre hinblicken, so auf sie hinzublicken sich nicht entbrechen können? Worin liegt das? Es kann liegen an und in der läppischen und kindischen Art, in der sie unterwiesen worden; es liegt aber zumeist an dem Inhalt des Unterrichts, der vielleicht ihren Kinderjahren angemessen war, aber sich unter dem Standpunkte eines gereiften Mannes befindet. Man hat gesagt: der Mensch soll in der Weise erzogen und unterrichtet werden, wie Gott das Menschengeschlecht erzogen hat. Ist es auch wahr? Der Leser denke darüber nach. Wir konnten hier nur die Frage aufstellen. Aber das steht fest: gar viele Dinge, welche unsere Schüler in unseren Schulen lernen, haben für den Erwachsenen keine Bedeutung mehr, ja, kommen ihm kindisch und läppisch vor und veranlassen ihn, nicht bloß dieses Kindische als einer vorübergegangenen Bildungsstufe der Menschheit angehörig zu betrachten, sondern auch das zu verwerfen, was mit diesem Kinderbrei zusammenhängt oder ihm ähnlich ist, oder auch nur äußerlich mit ihm verbunden war. Bedarf es der Beispiele? der Beispiele aus der alttestamentlichen Geschichte? — Der Leser denke an viele dieser Geschichten, welche in allen biblischen Geschichtsbüchern, die dem Kinde in die Hand gegeben werden, vorkommen. Das Kind nimmt sie an und behält sie. Das Kind nimmt Alles auf Treu' und Glauben an. Aber nachher!?

Die dem eben nur angedeuteten Fehler huldigenden Lehrgänge verwechseln zwei Dinge mit einander: sie halten tiefe Standpunkte des Bewußtseins der Völker, wie des sogenannten „Volkes Gottes" für Stufen zu universalen Standpunkten der Menschheit, nämlich in der Art, daß sie den einzelnen Menschen in seiner Jugend auf jene stellen, durch jene hindurchgehen lassen wollen, wobei sie nicht nur vergessen, daß dieselben längst überwunden sind, sondern auch übersehen, daß der einzelne Mensch den in seiner Jugend auf Treu' und Glauben angenommenen Lehrinhalt behält und ihn, wenn er denselben einer reiferen Bildungsstufe nicht mehr für angemessen erachtet, verwirft und — verachtet, natürlich die Schule und den kindischen Meister, der ihm auf dem alten Standpunkte zu stehen scheint

oder wirklich darauf steht, mit verachtet. Dagegen schützt unsere Regel: „Lehre nichts, was dem Schüler, wenn er erwachsen und gereift ist, nichts mehr ist!" Mit einem Worte (doch in etwas anderem Sinne als das parallele: Verfrühe nichts!): Verspäte nichts! (Jenes Wort bezieht sich auf die Entwickelungsstufe des Schülers, dieses auf die Culturstufe der Menschheit.)

Wir haben beide Regeln nur angedeutet; aus mehreren Gründen. Aber aus mehreren Gründen wollen wir ihren Inhalt dem Nachdenken der Leser besonders empfehlen. Denn es ist wahrlich der Mühe werth, darauf zu sinnen, daß der Erwachsene sowohl in Betreff der Form als in Bezug auf den Inhalt des Unterrichts keine Ursache habe, auf Schule, Bücher und Lehrer mit Geringschätzung, vielleicht gar mit Verachtung, Widerwillen und Hohn hinzublicken, und es auf das schmerzlichste zu empfinden, daß er sich genöthigt sieht, sein eigenes Kind ebenfalls ähnlicher Qual auszusetzen. Schulen, in welchen der moderne Geist herrscht, haben bereits das Glück, daß die Eltern es schmerzlich bedauern, nicht noch einmal Kinder werden zu können, um des Segens vernünftiger Didaktik und Pädagogik theilhaftig zu werden; und solche, die schon länger bestehen, machen oft die freudige Erfahrung, daß ehemalige Schüler und Schülerinnen, sobald sie Kinder haben, ihnen dieselben mit den dankbarsten Erinnerungen zuführen. Aber es gibt auch noch umgekehrte Beispiele! Viele Schulen sind hinter dem Bewußtsein der Gegenwart zurückgeblieben; möchten diese von unsern Warnungen getroffen werden!

Anmerkung zur Verdeutlichung. Zu der Species vom Lehrinhalt, welcher dem gereiften, denkenden Menschen, um gelind zu reden, nichts mehr ist (in Wahrheit steht die Sache schlimmer: diese Gattung von Lehrinhalt ist ihm direct zuwider 2c.), gehören, um durch Beispiele dem Leser klar zu werden, dem wir nicht imponiren, sondern dessen Selbstbewußtsein wir nur erwecken wollen, z. B. was für Geschichten in den gewöhnlichen biblischen Historien, wie in den weitverbreiteten von Zahn! Wie viele müßte man ausschneiden, wenn man Alles entfernen wollte, was dem geläuterten Bewußtsein des Erwachsenen geradezu anstößig ist? Wie viele würden übrig bleiben? — Ist es ein Unglück, wenn die Schüler nicht Alles, was sie in den Schulen lernen müssen, und unbefangen lernen, weil sie unmündig sind, behalten? Man macht es den Erwachsenen zum Vorwurfe, daß sie sich in Gesellschaften nicht von religiösen Dingen unterhalten. Ist das in Betreff der meisten alttestamentlichen Geschichten ein Wunder? Wer hat heutzutage noch Lust, sich im Ernste über Verführungen durch Schlangen, über redende Esel, über Existenzen im Bauche eines Walfisches u. dgl. zu unterhalten, oder gar sie als Facta zu betrachten.

Ich weiß, wie Zeloten die vorstehenden Aeußerungen benutzen werden. Aber das kann mich nicht abhalten, hier anzudeuten, welch unberechenbarer Schaden der wahren Religiosität durch verkehrten Jugendunterricht zugefügt wird. Denkende Menschen widerlegt man heutzutage nicht mehr durch Geschrei, sondern durch Gründe. Ich berufe mich bei meinen Behauptungen auf didaktische Grundsätze, in vorliegendem Falle auf die obigen, und — was mehr heißen will — auf das durch Vorurtheile nicht getrübte Bewußtsein redlicher Menschen von Erfahrung und Nachdenken.

5) Unterrichte anschaulich!

Diesem Grundsatze räume ich in Betreff der Wichtigkeit für den gesammten Jugendunterricht nach dem Princip der Naturgemäßheit und wegen desselben die erste Stelle ein. Er ist von durchgreifender Wichtigkeit, wird aber selten in seiner ganzen Bedeutung aufgefaßt. Er ist der Hauptgrundsatz des neueren Unterrichts, das eigentliche Princip des Elementarunterrichts der neuen Schule.

Ob all' unserm Erkennen eine Sinnesanschauung zu Grunde liege, oder nicht, auf diesen alten und neuen Streit wollen wir uns hier nicht einlassen. Es giebt gelehrte Forscher, welche dem anschaulichen Erkennen das speculative nicht nur überordnen, sondern dieses jenem, als der Art, nicht bloß dem Grade nach von ihm verschieden, entgegensetzen. Aber so viel ist unleugbar, daß in dem Jugendunterricht jede Belehrung auf das Princip der Anschaulichkeit zurückgeführt werden muß.

Alle Entwickelung des menschlichen Geistes beginnt mit sinnlichen Wahrnehmungen, welche im Geiste Empfindungen erregen; diese werden zu Anschauungen verknüpft, und diese Anschauungen von dem Verstande zu allgemeinen Vorstellungen oder Begriffen erhoben. Darum müssen die Begriffe auf Anschauungen, die Anschauungen auf Empfindungen ruhen. Sonst fehlt ihnen der Gehalt; sie sind hohl und leer, und die Wörter, die sie bezeichnen, nichts anderes als Wortschälle*).

Seit Rousseau's und Pestalozzi's Zeiten, welchen wir (nächst Locke) in dieser so wie in vielen anderen Beziehungen unendlich viel verdanken, galt bei Vielen die Meinung, es wäre der Grundsatz der Anschaulichkeit auf den ersten Unterricht zu beschränken oder nur auf die Elemente der Zahlen- und Raumlehre zu beziehen. Es war dies eine sehr einseitige Ansicht. Alles klare und sichere Erkennen der Jugend geht aus Anschauungen und nur aus Anschauungen hervor, sowohl

---

*) Auf die Gefahr hin, zu breit zu werden und Unnöthiges zu thun, theile ich hier noch einige Bemerkungen aus Hoffmeister's geistvollem „Romeo" mit. Nachdem er nachgewiesen, daß es zweierlei Gefühle giebt, des Herzens und des Erkennens (bestätigende Sätze in gewöhnlichen Redeweisen: Du magst sagen, was du willst, mein Gefühl sagt es mir anders — ich fühlte die Wahrheit seiner Worte — ich sehe es noch nicht deutlich ein, aber ich fühle es u. s. w.), fährt er also fort: „Der Unterschied zwischen dem erkennenden Verstand und dem erkennenden Gefühl ist klar. Jener geht von einem allgemeinen Gesetze aus, ordnet diesem einen besonderen Fall unter und bestimmt denselben nach dem allgemeinen Gesetze. Das Gefühl ahnet und räth gleichsam das Allgemeine aus seiner Anschauung heraus, die es nicht verläßt; die individuellen Fälle erwecken ihm das höhere Bewußtsein. Daher sind die Verstandesurtheile begriffmäßig, deutlich und bestimmt, die Gefühlsaussprüche dagegen sinnlich oder bildlich klar und lebendig. Der Verstand entwickelt aus den Gefühlen das Allgemeine, welches ihnen zu Grunde liegt, wodurch er zu einem höheren Bewußtsein über die nothwendigen allgemeinen Gesetze gelangt. Und wenn er im Besitz desselben ist, kann er ihnen wieder besondere Fälle und Thatsachen unterordnen; so entsteht die Wissenschaft. Alle wissenschaftliche Thätigkeit geht also zuerst von einer Entwickelung der Gefühle aus. Was allgemein wahr, recht und schön ist, offenbart sich uns eher in einzelnen Gefühlen, als wir es wissenschaftlich auffassen. Was der Verstand entwickeln will, muß unentwickelt vorhanden, und was er suchen soll, muß seinem Forschen schon durch das Gefühl angedeutet sein; sonst könnte er gar nicht auf den Einfall kommen, es zu suchen. Das Gefühl geht der Wissenschaft auf ähnliche Weise voran, wie die Sprache der Sprachlehre. Eher muß die Wahrheit im Gefühl erlebt werden, als sie der Verstand auf allgemeine Begriffe bringen kann. Die gefühlte Wahrheit ist die ursprüngliche, die wissenschaftliche die abgeleitete. — Das wahrhaft Förderndе in aller Geistesbildung ist das, was wir auf diese Weise aus unserm Gefühl entwickeln, nicht was wir aus übernommenen allgemeinen Regeln weiter erschließen. Ursprüngliche Gefühle sind es, die unser Denken auf ganz neue Bahnen führen, von welchen im Grunde die Denkweise jedes Volkes und der jedesmalige Zeitgeist bestimmt werden. Der Verstand ist vom Gefühl abhängig, nicht umgekehrt. Die Gesetze des Gefühlsvermögens entspringen nicht aus dem Verstande. Ihnen liegen entweder Erfahrungsregeln oder allgemeine nothwendige Gesetze zu Grunde. Es giebt darum dreierlei Voraussetzungen des Gefühls: mathematische, philosophische, erfahrungsmäßige. Keine Sinneswahrnehmungen sind ausgeschlossen. — Wer erfahrungsmäßig gleich die Wahrheit erkennt, hat praktischen Takt" u. s. w.

das Erkennen äußerer Dinge, als selbst das Erkennen innerer Zustände des Geistes. Das Anschauungsvermögen hat zwei Seiten: eine äußere und eine innere. Durch das Eine faßt der Mensch mittelst der Sinnesorgane die einzelnen Dinge der Welt und ihre Merkmale auf; durch das Andere treten die einzelnen Geisteszustände vor das Bewußtsein. Die dadurch gewonnenen Vorstellungen nennt man äußere und innere Anschauungen, welche uns immer nur Einzeldinge vorführen. Diese sind in allem Unterricht, in der Religion und in der Sprache eben so gut wie in der Zahlen- und Raumlehre, das Erste und Nächste, zu dessen Auffassung der Schüler veranlaßt werden muß. Ihrer bemächtigt sich der Verstand oder das Begriffsvermögen schon von selbst, um aus ihnen durch Weglassung (Abstraction) der nicht gemeinsamen und durch Zusammenfassung (Reflexion) der gemeinsamen Merkmale höhere oder allgemeinere Vorstellungen oder Begriffe zu bilden. Der Grundsatz der Anschaulichkeit verlangt daher: Gehe vom Anschaulichen aus und schreite von da aus zum Begrifflichen fort, vom Einzelnen zum Allgemeinen, vom Concreten zum Abstracten, nicht umgekehrt! Dieser Grundsatz gilt auf dem ganzen Gebiete des Unterrichts, wie der Erziehung. Nur durch seine umfassende Anwendung gelingt es, alles hohle Lernen, alles leere, nichtige, grundverderbliche, geistschwächende, zum blinden Nachbeten unverstandener Wörter führende, darum geistknechtende und in der Unmündigkeit erhaltende Spiel mit Begriffsformen zu verbannen. Natürlicher Weise erlauben die Verhältnisse der Schule es nicht überall, die allen zu besprechenden Begriffen zu Grunde liegenden Anschauungen den Schülern unmittelbar vorzuführen; aber in den meisten Fällen kann und soll es geschehen, und wo es nicht geschehen kann, da greife man wenigstens zu bildlichen Darstellungen, zu Erinnerungen an das von den Kindern außerhalb der Schule Erlebte, zu Vergleichungen, Analogien und anderen Mitteln, gestehe sich aber auch, daß die Geistesbildung der Schüler nur in dem Grade gelingt, als dies geschieht, und in dem Maße ein hohles, nichtiges Treiben in der Schule herrscht, als es nicht geschieht. Wo also z. B. die Geographie gelehrt wird ohne Heimathskunde, ohne Veranschaulichung durch Zeichnungen, Karten 2c., wo die Geschichte ohne lebensvolle, concrete Gestalten, nur in ihrem allgemeinen Fachwerk dem Gedächtniß vorgelegt, wo die Religion durch Auswendiglernen allgemeiner Sätze, die dem Kinde nothwendig meist fremd sind, gelehrt wird: da herrscht der alte, nicht genug zu verabscheuende, der tödtende Formalismus, das Lernen für die Schule und nicht für das Leben, das Hineintreiben der Kinder in ein leeres, nichtiges Gebiet, mit dessen Besitz manche Menschen sich ihr ganzes Leben hindurch täuschen, und welches Andere in ihrem Blödsinn und in ihrer Unkenntniß menschlicher Entwickelungsgesetze auf die Nachwelt zu übertragen bemüht sind. Wenn das Leben nicht wieder gut macht, was die Schule in dieser Beziehung verdorben hat, so bleibt der Mensch ewig unter dem Joche der Geistesknechtschaft, oft, ohne die Last zu ahnen, unter der er seufzt. Daraus folgt, daß es für den Lehrer, dem es um wirkliche Geistesbildung seiner Schüler zu thun ist, keine höhere Aufgabe giebt, als alle seine Begriffe selbst auf Anschauungen zurückzuführen, um sich zu anschaulichem Unterrichten zu befähigen. Hiervon hängt der Werth seines Unterrichts ab.

Werfen wir bei dieser Gelegenheit einen Blick auf die Entwickelung in unserer Zeit, sowohl im praktischen Leben als in der Literatur, so werden wir gewahr, daß die Bedeutsamkeit des anschaulichen Erkennens, die Nothwendigkeit der unmittelbaren Wahrnehmungen immer mehr geschätzt wird. Unleugbar ein viel versprechender Fortschritt, der zu ganz außerordentlichen, fast ungeahnteten Resultaten geführt hat. Nirgend will das hohle, von der Anschauung getrennte Begriffswesen mehr ausreichen. Man verlangt allenthalben, in dem gesellschaftlichen Leben wie in der Wissenschaft, in dem Unterricht wie in der Erziehung, selbst „auf den Brettern, die die Welt bedeuten“, concrete Erscheinungen, wirkliche Thatsachen; man begnügt sich nirgend mehr mit Räsonnements, allgemeinen Regeln und abstracten Satzungen; man will selbst sehen, unmittelbar erkennen, selbst erleben; man will thatsächliches Leben, nicht abstracte Theorien; man bringt in allen Sphären auf Oeffentlichkeit (öffentliches und mündliches, d. h. unmittelbar anschauliches Verfahren). Man verlangt, daß Alles zu unmittelbarer Anschauung gebracht werde. Dieser Ausdruck ist fast ein stehender geworden. Man hört ihn nicht nur aus dem Munde praktischer Geschäftsmänner, sondern eben so häufig von den speculativen Philosophen, von den Männern der Theorie wie der Praxis. Darum huldige auch der Unterricht, der sich überall dem wirklichen Fortschritt des Lebens anschließen soll, überall dem Princip der Anschaulichkeit! Erreicht ist das Ziel noch nicht, aber wir sind auf dem Wege zu demselben. Wer ihn wandelt, beginnt überall mit einer Thatsache, mit einem Beispiel, nie mit einer Regel, einem Princip. Regeln sind Abstractionen aus Beispielen, Principien sind Reflexionen aus Thatsachen. Ohne die Beispiele sind die Regeln, ohne die Thatsachen die Principien nicht zu begreifen. „Begriffe ohne Anschauungen sind hohl“. So sagt Kant, der tiefe philosophische Denker.

Man hat ehemals von einem „Geschrei nach Anschauung“ gesprochen. Trotz dem rufen wir für jeden Unterricht: Anschaulich, anschaulich! Es ist noch lange nicht Zeit, darin Halt zu machen. Tausende von Lehrern verfahren bis zu dieser Stunde, trotz jenes „Geschreies“, rein begriffsmäßig nach der todten abstracten Methode der alten Schule. Wenn sie nur den Gang der Entwickelung der Vorstellungen in dem Geiste des Kindes begreifen wollten, dann wäre Hoffnung da, daß sie sich änderten.

Die Basis alles Erkennens ist die Empfindung, das Gefühl, oder, wie Weiß sagt, das Gemüth. Im Gefühl trennt der Mensch Subject und Object noch nicht von einander, Fühlendes und Gefühltes sind Eins. Das Bewußtsein scheidet sich noch nicht von dem Gegenstande. Damit dies geschehe, erweckt man die Aufmerksamkeit des Schülers, die freie Hinlenkung des Geistes auf den Gegenstand, damit er ihn anschaue*), ihn getrennt von dem erkennenden Geist, als ein Ding außer sich, mit seinen Merkmalen auffasse. Der Gegenstand übt auf die Seele einen Reiz aus, ruft Empfindungen in ihr hervor, erregt den Geist zur Aufmerksamkeit, so daß er den Gegenstand anschaut, und unmittelbare Vor-

*) „Anschauen ist ein herrliches Wort. Es drückt im Schauen die subjective Thätigkeit aus, allein nicht bloß als ein Sehen, wie das Auge des Thieres in der sinnlichen Aeußerlichkeit befangen ist, sondern als eine Vertiefung in die Sache. Die Präposition an aber bezeichnet, daß das Schauen die Sache erst zur wirklichen Objectivität macht.“ Rosenkranz, in der Lehre vom subjectiven Geist.

stellungen (Anschauungen) von ihm gewinnt. Er stellt sich denselben vor, er setzt ihn aus dem Gefühl heraus außer sich hin, vertieft sich in ihn, hat aber die Vorstellung von ihm in sich und bewahrt sie, auch ohne Anwesenheit des Gegenstandes. Damit ist die Vorstellung sein wahres Eigenthum geworden, er unterscheidet sie von sich selbst, und die Vorstellung von dem Dinge; er hat ein freies Selbstbewußtsein gewonnen, und das Ding wird ihm seine Vorstellung, mit der er schalten und walten, sie zu weiterem Denken benutzen kann. Seine Vorstellungen sind nicht mehr an das Ding gebunden, er kann davon abstrahiren, er kann von einzelnen Merkmalen absehen, neue Vorstellungen (Begriffe) bilden und Wörter dafür erfinden. Das Wort ist das Zeichen der aus dem unmittelbaren Gefühl herausgehobenen, frei gewordenen Anschauung oder des aus ihr entwickelten Begriffes. Dieser ist nun kein leerer Schall, sondern eine inhaltsvolle Vorstellung. So lange der Gegenstand nur eine Empfindung bewirkt hat, kann man mit ihm nicht freithätig schalten und walten. Daher fügt Kant obigem Satze den andern bei: „Anschauungen (Empfindungen) ohne Begriffe sind blind." Hier aber bleibt unser Refrain: Begriffe ohne Anschauungen sind leer und hohl. Das Grundprincip der neuen Schule heißt: Selbstthätigkeit durch anschauliche Erkenntniß und auf der Basis derselben. 1) Selbstthätigkeit als Form des Geistes; 2) unmittelbare, anschauliche, lebendige Erkenntniß (Inhalt); 3) freithätiges Denken aus Anschauungen, und umgekehrt bei späterer Reife: Veranschaulichung alles Gedachten. Die alte Schule kannte nur, nicht die objective Methode, sondern die abstracte; die neue Schule huldigt der subjectiven; im Unterricht strebt sie die anschaulich- oder concret-objective Methode an, Vermittelung und Einheit der subjectiven und objectiven Methode. In diese Gedanken möge der Lehrer, welcher den Anforderungen der Didaktik der Gegenwart genügen will, sich vertiefen. Alles, was noch folgt, ist eine weitere Explication des aufgestellten Princips.

Anmerkung. Die Wichtigkeit des Gegenstandes entschuldige es, wenn wir noch Folgendes beifügen. Weiß verlangt, daß aller Unterricht zunächst auf die Gemüthsbildung des Zöglings, als sein wesentlichstes Ziel, hingerichtet sei. (Gemüth ist ihm der Mittel- und Einheitspunkt aller Seelenkraft.) Darum müsse aller Unterricht von der Anschauung ausgehen. Von da aus gebe es für das Fortschreiten zwei Wege; der eine von der Anschauung direct zum Verstande und von diesem zum Herzen, in so fern es bei dem Gegenstand betheiligt sei; der andere gehe von der Anschauung in das Gemüth, mache dadurch die Anschauung zu einer ganz inneren, gehe von da zum Verstande und dann wieder zum Gemüthe zurück und durch beide zum Herzen. Dieser Weg sei der wahre des Elementarunterrichts. — Verstehen wir Herrn Weiß recht, so ist hier unter der Verinnerlichung der Anschauungen durch das Gemüth die innige Betheiligung desselben an der Sache zu verstehen, dergestalt, daß der Schüler sich des Gegenstandes als einer Angelegenheit seines eigenen Zustandes bewußt wird, und er sich folglich in denselben ganz vertieft, in ihm aufgeht, den Egoismus überwindet. — Um diesen gemüthbildenden Unterricht zu verwirklichen, müsse man überall nur beobachten lehren und nur Beobachtetes begreifen. Beobachten heißt mehr als anschauen, es heißt: den Zusammenhang des Mannigfaltigen zur Einheit an einem Gegenstande oder einer Begebenheit durch Anschauen zu erkennen bemüht sein. Begreifen ist mehr als verstehen, es bedeutet: sich der innern Nothwendigkeit im Denken oder Erkennen des so Beobachteten deutlich bewußt werden. — Kant nennt die Beobachtung eine methodisch-angestellte Erfahrung. Erfahrung ist nach ihm: Vorstellung der Wahrnehmungen in einem gesetzmäßigen, nothwendig bestimmten Zusammenhange. Also — um zu resumiren: 1) Anschauung; 2) Beobachtung des Anschaubaren; 3) selbstthätige Entwickelung des Begriffs. Dadurch allein wird das Interesse des Schülers an dem Gegenstande er-

weckt, das Lernenwollen erzeugt, Verstand und Wille gleichmäßig gebildet, der Unterricht (als solcher) erziehend. — Hören wir endlich noch, wie nach den „Mittheilungen von Riemer über Goethe" (Berlin 1841, Dunker und Humblot, zwei Bände, 4 Thlr. — erster Theil, Seite 195 ff.) dieser große Geist sich entwickelte:

„Es waren die Gegenstände selbst, an denen er sich zum Bewußtsein kommen mußte, nicht das Wort, die Erzählung, die Beschreibung. Wie ist er glücklich, wie dankt er Gott, wenn er etwas gesehen hat, wenn der Gegenstand nicht mehr ein bloßes Wort, ein leerer Schall nur ist, wenn auch ein Name kein bloßer Name für ihn bleibt, wenn ein Object sichtbar und handgreiflich vor ihm steht und er alle Sinne daran üben, es von allen Seiten umfassen und im eigentlichen Wortverstande begreifen kann. „„Was nur durch die Sinne gefaßt werden kann"" — sagt er selbst — „„dessen Erzählung erregt im Gemüth eine lebhafte und beinahe ängstliche Sehnsucht, und je genauer wir von solchen Gegenständen sprechen hören, desto gewaltsamer strebt der Geist nach ihnen."" Was er auf diese Weise gewinnt, das stellt er nun eben so sinnfällig dar, und jedes Wort ist dann voll Bedeutsamkeit und Wirkung. So ist sein Wissen ein eindringendes Sehen, ein Licht, das sieht und gesehen wird, und die Wissenschaft ist ihm kein von den Gegenständen abgesondertes theoretisches Gerüst oder Zimmerung, womit der Bau der Natur verkleidet und für sie selbst ausgegeben wird, sondern das jedesmalige Eindringen des Geistes in die Gegenstände, der dieselben durchglüht und ihre Structur versichtbart."

„Wie Goethen das Wort nichts war als ein hohler, leerer Schall, und er immer gleich der Anschauung begehrte; wie er Städte und Länder nicht aus Reisebeschreibungen glaubte kennen zu lernen, sondern durch Selbstansicht: so erwarb er sich seine wissenschaftlichen und Kunstkenntnisse nicht aus Compendien und Theorien, vielmehr durch handanlegende Praxis mit den bezüglichen Gegenständen. Botanik, Zoologie und Mineralogie wurden in der Natur selbst vorgenommen und erschaut; Anatomie und Osteologie auf dem Theater, sogar auf dem Anger; zeichnende und bildende Kunst an der Natur; an Modellen, an Antiken; Baukunst überhaupt durch nachbildendes Studium der Säulenordnung und unmittelbare Betrachtung vorzüglicher Bauwerke, alter wie neuer."

„Alles, was ihn bloß belehrte, ohne seine Thätigkeit zu vermehren oder unmittelbar zu beleben, war ihm verhaßt."

„Lernen auf seine Weise, d. h. praktisch durch eine an den Gegenständen in der Natur selbst gewonnene Belehrung!" —

6) Schreite vom Nahen zum Entfernten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichteren zum Schwereren, vom Bekannten zum Unbekannten fort!

Wir haben hier nicht eine, sondern vier verschiedene didaktische Regeln; aber sie sind einander verwandt, müssen also auch, wollen wir richtig verstehen, in Beziehung auf einander betrachtet werden. Deshalb haben wir sie zu einer Gesammtforderung vereinigt.

Alle vier finden ihre Ableitung und Begründung in dem vorigen Grundsatz der Anschaulichkeit und höher hinauf in dem der Naturgemäßheit. Will man anschaulich und naturgemäß verfahren, so muß es so geschehen, wie diese vier Regeln es verlangen.

a) Vom Nahen zum Entfernten!

So geschieht es überall in der natürlichen Entwickelung des Kindes, von der Wiege zur Wohnstube; von dieser zur Kenntniß des Hauses, des Wohnortes, der Umgegend, des Kreises u. s. w., bis endlich der Mensch das Universum umfaßt und „zu enge findet die unendliche Welt". Aber so räumlich soll nicht überall im Unterricht diese Regel genommen werden. Dem inneren Leben des Geistes liegt oft etwas sehr nahe, was, aus anderm Standpunkte betrachtet, sehr fern zu liegen scheint. So hat

man eine lange Zeit gemeint, die Vorstellung von dem Dasein eines Weltschöpfers oder Gottes wäre eine dem menschlichen Geiste sehr fern liegende Vorstellung, und man hat dem zufolge allerhand künstliche Vorbereitungen für nöthig erachtet, ehe man von Gott sprechen zu dürfen glaubte. Das war ein Irrthum. Durch den Grundsatz „vom Nahen zum Entfernten" wird auch nicht verlangt, daß der Schüler sich mit ganz Europa früher bekannt machen solle, bevor er das Sonnensystem kennen lernt, oder früher mit der Geschichte des achtzehnten Jahrhunderts als mit den Geschichten im Paradiese; denn geistig liegt dem Menschen Manches nahe, obgleich es durch große Räume und lange Zeiten von ihm getrennt ist. Der Grundsatz muß daher, damit er nicht mißbraucht werde, mit den übrigen zusammengehalten werden; dann aber setzt er einen richtigen Gedanken. Derselbe ist in seinem ganzen Werthe noch nicht erkannt, wenigstens noch lange nicht überall zur Praxis geworden. Das Concrete, Anschauliche ist immer das Nahe, das Abstracte das Ferne; also weil anschaulich, darum vom Nahen zum Entfernten.

b) Vom Einfachen zum Zusammengesetzten!

Auch diese Regel ist, richtig verstanden und nicht aus dem Zusammenhange mit den übrigen Regeln herausgerissen, richtig. Aber sie muß mit der:

c) Vom Leichteren zum Schwereren!

zusammengehalten werden. Das Einfache ist auch gewöhnlich das Leichtere, das Zusammengesetzte das Schwerere. Wenigstens gilt dies von äußeren, sichtbaren Dingen. Eine in Betreff der Theile und ihrer Bildung überhaupt sehr einfache Pflanze oder ein solches Thier ist leichter kennen zu lernen, als ein aus mannigfaltigen Theilen zusammengesetztes Wesen. Die einfachen Rechnungsoperationen und Figuren sind leichter aufzufassen, als die zusammengesetzten und durch die Mannigfaltigkeit der Theile verwickelten. Aber freilich ist gerade das Einfache oft auch das Schwerste; die Betrachtung der niederen Thiere z. B. schwerer als die der höheren, der Unterricht in der Mineralogie schwerer als der in der Zoologie, obgleich ein Thier ein sehr zusammengesetzter Organismus ist. Daher beginnt der sich entwickelnde Geist mit der Auffassung von Einzelwesen, die eine große Mannigfaltigkeit von Merkmalen enthalten, wenn er auch nicht gerade alle zugleich denkt, und er erhebt sich erst später zu einfacheren Vorstellungen, zu allgemeineren und höheren, zu Begriffen und so fort, bis endlich zu den allgemeinsten und einfachsten Vorstellungen. Hier liegt also das Zusammengesetzte dem kindlichen Geiste näher, als das allgemeine Einfache. Jenes muß daher auch diesem vorausgehen. Wenn wir diesen Entwickelungsprozeß genauer ansehen, so liegt die Sache eigentlich so: Zuerst faßt der erwachende Menschengeist in sogenannten Empfindungen ganz einfache Merkmale der sinnlichen Gegenstände, z. B. die Farbe der Rose oder den Glanz der Sonne und nichts weiter auf; nach und nach bemächtigt er sich auch der übrigen Merkmale der Rose und verknüpft sie zu einer Gesammtheit, zur Anschauung einer einzelnen Rose, die eine unendliche Menge von Merkmalen umfaßt. Die einzelnen Rosen werden dann mit einander verglichen, es

bildet sich der Begriff der Rose, eine schon einfachere Vorstellung im Verhältniß zu der Vorstellung von einer einzelnen Rose; durch Vergleichung der Rose mit anderen ähnlichen Geschöpfen entsteht der Begriff der Blume, der Pflanze, des Wesens oder Dinges, womit der Geist zu einer ganz einfachen Vorstellung gelangt ist, die nur ein Merkmal enthält, die daher nicht weiter zergliedert oder verallgemeinert werden kann, die also das Ende der Reihe der Vorstellung enthält. An dem andern Ende, dem Anfangspunkte der Reihe, lag auch eine ganz einfache Vorstellung; also begrenzen überhaupt einfache Vorstellungen die zusammengehörigen Reihen der Vorstellungen; man geht von ganz Einfachem aus und gelangt endlich wieder zu ganz Einfachem. In der Mitte liegt das Zusammengesetzte. Den Anfangspunkt bildet das Sinnlich-Einfache, die Empfindung; den Endpunkt das Abstract-Einfache, der allgemeinste Begriff. Jenem liegt das Sinnlich-Zusammengesetzte, diesem das Abstract-Zusammengesetzte nahe, und so giebt es einen stetigen Uebergang von dem einen zu dem andern Ende und umgekehrt. Der geschilderte Fortschritt ist der Gang der menschlichen, natürlichen Entwickelung; den entgegengesetzten schlägt gewöhnlich die Wissenschaft ein, die vom Allgemeinen ausgeht und demselben das Besondere, Concrete, unterordnet. Der elementarische Entwickelungsgang und die (herkömmliche) wissenschaftliche Darstellung stehen also zu einander im Verhältniß des Gegensatzes.

Der Grundsatz: „vom Einfachen zum Zusammengesetzten", muß daher richtig aufgefaßt werden. Bevor man die einzelnen Theile einer Pflanze und die Theile der Theile 2c. auffassen läßt, betrachtet man sie in ihrer Ganzheit und faßt zuerst die sinnlich-einfachsten Theile auf. Das Einfachste, Einzelnste, Concreteste ist daher mit nichten überall der Anfangspunkt, das Erste. Aber immer ist es das Concrete, und zwar das Individuelle, nirgends das Abstracte. Diesen Unterschied muß man festhalten. Man hat es nicht immer gethan, auch in der neuesten Zeit nicht. Die Vorstellung eines Thieres liegt näher, als die einer einzelnen Thiergattung; aber jene wird durch die Anschauung einzelner, individueller Thiere gefunden. Die Auffassung der Haupttheile eines einfachen Satzes soll der Erkenntniß der besonderen Theile desselben, der verschiedenen Satzarten und der zusammengesetzten Sätze vorhergehen; aber Alles muß aus einzelnen Beispielen entwickelt werden.

Daß die Regel: „vom Leichteren zum Schwereren", richtig sei, bedarf keines Beweises. Die Menschenkraft wächst und reift ja erst allmälig. Aber das ist damit nicht gesagt und verlangt, daß nicht in einer nachfolgenden Lection leichtere Aufgaben vorkommen könnten und dürften, als in einer vorhergehenden. Vielmehr möchte es unmöglich sein, dies immer zu vermeiden. Auch ist es nicht nöthig. Der geregelte Unterricht gleicht einer planvoll angelegten Reise, durch die man Geist und Körper zu stärken und zu erfrischen beabsichtigt. Auf derselben wird man nicht gleich mit der Ersteigung der Pyrenäen oder Alpen beginnen; aber man wird auch nicht jeden kleineren Berg ersteigen, bevor man sich einmal an einen höheren wagt. Die Abwechselung: eben und uneben, bergauf und bergab, jetzt schwer, dann einmal wieder leichter u. s. w., erfrischt und kräftigt. So verhält es sich auch mit jedem belebenden Unterricht. Die Einförmigkeit ermüdet, Abwechselung liebt Jedermann, und „jede Art ist gut" — wie ein französisches Sprichwort sagt — „mit Ausnahme der langweiligen Art".

d) Vom Bekannten zum Unbekannten!

Diese Regel ist die wichtigste von den vier zusammengestellten, denn sie beherrscht sie alle, d. h. im Fall einer Collision oder eines Conflicts mit ihr geht sie vor, und die anderen müssen weichen. Dies gilt besonders von der ersten und zweiten; mit der dritten stimmt sie in der Regel überein, weil das Bekannte leicht, das Unbekannte schwer zu sein pflegt. Wenn also das Entferntere oder Zusammengesetztere als bekannter angesehen werden muß, denn das Nähere oder Einfachere, so muß mit jenen und nicht mit diesen der Anfang gemacht werden. Denn es liegt ganz in dem Entwickelungsgange des menschlichen Geistes, daß man überall und immer das Unbekannte an das Bekannte anreiht, mit diesem vergleicht und zusammenhält, um sich des Unbekannten zu bemächtigen und dasselbe zu einem Bekannten zu machen. Einen andern Weg für die Bildung giebt es nicht. Es scheint zwar so, daß man auch mit dem Unbekannten beginnen und es zuerst setzen könne, und vielfältig mag es in der Verkehrtheit manches Unterrichts versucht worden sein; allein es ist etwas rein Unmögliches. Es läßt sich nicht denken, kann daher auch nicht wirklich werden. Nur insofern, als wir das Neue mit Altem, das Fremde mit dem, was wir bereits besitzen, kurz das Unbekannte mit Bekanntem in Verbindung bringen können, nur insofern wird das Neue, Fremde, von dem Geiste aufgefaßt. Das Bekannte ist auch immer das Klare, das Unbekannte das Dunklere. Mit diesem daher anfangen und zu jenem fortschreiten wollen, hieße: das Dunklere zuerst setzen, um durch die Finsterniß das Licht zu erhellen. Es widerspricht sich selbst, ist absurd. Darum kann Keiner eine fremde Sprache anders lernen, als durch Hülfe einer bekannten; die erste fremde also nur mit Hülfe der Muttersprache. Oder er müßte sich denn wie ein Säugling unter ein fremdes Volk begeben und alles Erlernte vergessen können. Die Muttersprache also durch eine ausländische erklären wollen, heißt das Dunkle durch ein Dunkleres anschaulich machen. Das Einheimische erhält aber die rechte Beleuchtung durch das Ausländische, und zur richtigen Erkenntniß eines Dinges gehört seine Vergleichung mit verwandten Dingen. — Wir haben gar kein anderes Mittel, uns des Unbekannten zu bemächtigen, als das Bekannte. Fremde Pflanzen, Thiere, Menschen, Sprachen, Begriffe, Welten, ja Alles wird mit dem bereits Bekannten zusammengehalten. Darum schreitet man von der Betrachtung des Menschen zur Betrachtung Gottes fort, nicht umgekehrt, weil uns das göttliche Wesen nicht unmittelbar bekannt ist, sondern nur durch Vergleichung mit bekannten geistigen Eigenschaften aufgefaßt werden kann. So wird alles jenseit der unmittelbaren Anschauung Liegende nur durch Zurückführung auf Anschauliches deutlich gemacht. Man kann dies am klarsten in der Sprache selbst erkennen, indem auch sie das Unsichtbare, Ewige durch Worte darstellt, die entweder selbst, oder deren Wurzeln Vorstellungen bezeichnen, die aus der Anschauung gewonnen sind; z. B. Allmacht, Allwissenheit, Unveränderlichkeit, Unbegreiflichkeit 2c. Solche Vorstellungen aber, die alle bekannten nur verneinen und mit keiner verglichen oder durch keine erläutert werden können, bleiben uns daher auch jederzeit ganz dunkel, z. B. die Begriffe Ewigkeit, Himmel, Hölle, Jenseits, Raumlosigkeit, Zeitlosigkeit u. dgl. m. Darum haben wir auch von einem Engel entweder gar keine Vorstellung, oder

eine sinnliche, und wir würden, wollte ein solcher uns erscheinen, nicht wissen, daß es einer ist, weil uns die Kennzeichen (Kriterien) fehlen, an welchen wir ihn erkennen könnten. Was daher nicht mit bekannten, anschaulich aufgefaßten Vorstellungen in Verbindung gebracht werden kann, bleibt ewig für uns eine unbekannte Größe. Darum unmittelbare Anschauung, und wo dies nicht möglich ist, Veranschaulichung des Fremden, Unbekannten durch bekannte Dinge, Bilder, Symbole, Analogien 2c. Der didaktische Grundsatz: „vom Bekannten zum Unbekannten" ist daher von außerordentlichem Umfange und von außerordentlicher Wichtigkeit. Die Wissenschaft oder das System mag von dem Allgemeinsten, Fernsten, Abstractesten, Unbekanntesten beginnen; der Elementarunterricht nimmermehr, wie überhaupt **kein bildender** Unterricht. Auch nützt kein wissenschaftlicher Unterricht, wenn der Schüler das Allgemeine, Unbekannte, nicht immer und überall mit Speciellem, Bekanntem zusammenhält, jenes durch dieses erläutert. Daraus erklärt sich das Unfruchtbare des wissenschaftlichen Studiums bei so Vielen, weil ihnen die Kraft fehlt, die abstracten Höhen mit ihrem concreten Standpunkte zu verbinden. Auch ist keine Wissenschaft durch den Fortschritt vom Abstracten zum Concreten entstanden; man sollte daher überall den naturgemäßen Weg einschlagen, und erst nach vollendeter Durchmessung einer Wissenschaft das System derselben aufbauen. Wenigstens gilt der Grundsatz: „vom Bekannten zum Unbekannten" ohne Ausnahme für jeden bildenden Jugendunterricht. An ihm hat man daher einen Maßstab, an dem man die Naturgemäßheit eines Verfahrens abschätzen kann. —

Um der Wichtigkeit der Sache willen wollen wir etwas in dem Vorstehenden Angedeutetes noch zu einem besondern Grundsatze erheben. Er heißt:

7) **Unterrichte nicht wissenschaftlich, sondern elementarisch!**

Der wissenschaftliche Unterricht, wie wir ihn z. B. auf den Universitäten antreffen, beginnt in der Regel mit den allgemeinsten Sätzen, mit Axiomen, Definitionen, allgemeinen Eintheilungen, Schematen und Principien, welchen das Besondere und Einzelne unterstellt (subsumirt) wird. In dieser Ordnung wird der Inhalt einer Wissenschaft aufgestellt. Man verlangt consequente, systematische Anordnung, Deduction, sogenanntes progressives Fortschreiten, oder synthetische Methode, System.

Wie die Wissenschaft als eine fertige, als selbständiges Object aufgestellt wird, ist sie nicht entstanden. Denn der menschliche Geist entdeckt und erkennt erst das Einzelne, Besondere, woraus er später das Allgemeine entwickelt. Dieser Anfang vom Einzelnen, Speciellen und Individuellen und der Fortschritt hinauf zum Allgemeinen ist also der naturgemäße Gang der Entwickelung. Darum schlägt jeder bildende Unterricht diesen Weg ein. Wir nennen ihn, weil dadurch die Anlagen in ihrem Grundwesen ergriffen und entwickelt werden, den **elementarischen**, die Methode die **Elementarmethode**. Die wissenschaftliche Methode ist also der elementarischen gerade entgegengesetzt; der Anfangspunkt der einen ist der Endpunkt der andern, und umgekehrt.

Es gehört nicht viel Uebung dazu, um zu erkennen, in welcher Weise irgend ein einzelner Lehrer zu verfahren gewohnt ist.

Der wissenschaftliche Lehrer trägt vor, docirt, giebt, lehrt dogmatisch. Kommt auch einmal eine Frage vor, so wird auf ihre Beantwortung kein Werth gelegt; die Antwort wird nicht benutzt, sondern es wird in dem einmal gedachten Zusammenhange fortgefahren; das Fragen ist ein Scheinfragen. Der Schüler ist überall auf das Hinnehmen, Empfangen, Lernen, Nachschreiben, Nachdenken hingewiesen. Der Lehrer macht die Wissenschaft, die er vorträgt, oder sich selbst, da er der Darstellende ist, zum Mittelpunkt der Bewegung — oder auch des Stillstandes.

Umgekehrt verfährt der Elementarlehrer, selbst in dem sogenannten wissenschaftlichen Unterricht. Er erfaßt den Schüler auf dem Standpunkte, auf welchem derselbe steht, setzt ihn durch Fragen, die an seine Erkenntnißkraft anknüpfen, in Bewegung, weckt dadurch seine Selbstthätigkeit, und leitet ihn durch fortwährende Erregung zur Auffindung und Erzeugung neuer Erkenntnisse und Gedanken an. Also macht die Elementarmethode den Schüler, und in Schulen die ganze Schülerklasse zum Mittelpunkte der Bewegung; der Lehrer selbst betrachtet sich als Mittel, durch welches die Erregung und Leitung geschehen soll, er macht sich zum dienenden Werkzeuge der Thätigkeit, und nur indem er die bereits genannten didaktischen Grundsätze befolgt. So unterrichten heißt elementarisch unterrichten.

Natürlich gelangt man auf diesem Wege zuletzt zu allgemeinen Sätzen, Axiomen und Principien; sie bilden das Resultat.

Dieser Gang ist der elementarische, der naturgemäße, der bildende. Ihm gemäß sollte nicht nur in Elementarschulen, sondern in allen Schulen, selbst auf Realschulen und Gymnasien verfahren werden. Die Einsichten, die Wissenschaften sind dem Lernenden nicht zu geben, sondern er ist zu veranlassen, daß er sie finde, sich selbstthätig ihrer bemächtige. Diese Lehrmethode ist die beste, freilich auch die schwierigste, die seltenste. Das Schwere erklärt das Seltene ihrer Erscheinung. Das Vorsagen, Ablesen und Dictiren ist dagegen ein Kinderspiel; aber es taugt nichts, und es ist eine Schande, daß es in unserer Zeit noch vorkommt. Auch an den Lehrer der höheren und höchsten Schulen sollte man, wie an den Elementarlehrer, die unbedingte Forderung stellen, daß er sich der elementarischen Methode bediene. Denn das hieße die Sache sehr einseitig auffassen, wenn man meint, sie eigne sich nur für die Elemente des Wissens. Sie gehört überall hin, wo ein Wissen erst erzeugt werden soll, d. h. für jeden Lernenden. Sollte sich daher ein Professor der Universität des Frageunterrichts auch nicht bedienen wollen oder können, so müßte er doch wenigstens die Wissenschaft in der entwickelnden Weise, d. h. elementarisch vortragen, so daß er den Zuhörern einen lebendigen Denkproceß vorführte. Denn nur dadurch lernen die Herren Studenten denken. Ein unübertreffliches, seltenes Muster und Beispiel stellte in dieser Beziehung der unvergeßliche Schleiermacher in sich dar. Möchte das geisttödtende, heillose Unwesen des Vortragens einer von den Zuhörern noch nicht ergriffenen, im Einzelnen noch nicht erkannten Wissenschaft endlich aus den Hörsälen verschwinden, wie das Vorsagen und blindmechanische Lernen immer mehr aus den Schulstuben verschwindet! Nicht das Vollendete, Fertige gehört vor die Lernenden, sondern das Einzelne, das Werdende. Der wahre Lehrer zeigt seinem Schüler nicht das fertige Gebäude, an dem Jahrtausende gearbeitet haben; sondern er leitet ihn zur

Bearbeitung der Bausteine an, führt mit ihm das Gebäude auf, lehrt ihn das Bauen*).

Die sogenannte wissenschaftliche Methode ist die deducirende, synthetische, progressive, dialektische, oft und zwar im schlechtesten Falle die rein dogmatische; die Elementarmethode ist die inductive oder inducirende, analytische, regressive, heuristische. Der schlechte Lehrer oktroyirt die Wahrheit, der gute lehrt sie finden. Dort geschieht die Bewegung von Oben nach Unten, hier von Unten nach Oben; dort fängt man mit der Spitze an und sucht endlich die Grundlage zu gewinnen, hier beginnt man auf der Grundlage, auf welcher der Schüler steht, und steigt auf zum Endpunkte, zur Spitze. Die dogmatisch-oktroyirende Methode ist aristokratischer, die entwickelnde (Pestalozzi'sche) demokratischer Natur. Jene paßt für absolutistische Zustände, diese für künftige Bürger constitutioneller Staaten. Hiernach ist es keine Frage mehr, welcher Weise sich der Lehrer zu bedienen habe — wohlgemerkt wenn sein Denken und Thun in Harmonie mit einander stehen. Leider aber entdeckt man zwischen Beidem oft den größten Widerspruch: Lehrer, welche ihren Worten und Gesinnungen nach ganz demokratisch oder volksthümlich empfinden, und dabei in der alten aristokratischen, absolutistischen, oktroyirenden Weise lehren. Solche Lehrer wollen dann durch Worte zu volksthümlichem Streben anleiten, verleugnen aber ihr Streben durch ihr ganzes Thun. Eitles, vergebliches Bemühen! Wer dagegen in volksthümlicher, elementarischer Weise lehrt, der braucht von Volksthümlichkeit gar nicht zu reden; sein ganzes Thun ist volksthümlich. Daraus folgt: der consequente Absolutist, der Offenbarungs-Lehrer, der Ultramontane, der Servilist rc. muß die entwickelnde Unterrichtsweise hassen und verwerfen; sie ist das Erzeugniß frei denkender, zur Freiheit erziehender, freie Zustände vorbereitender Menschen. — So wie es keine Frage mehr ist, ob es besser sei, die politischen Zustände von Oben herab zu ordnen, oder sie sich von Unten herauf und von Innen heraus entwickeln zu lassen, so ist es auch keine Frage mehr, ob man den jungen Menschen mit fertiger Wahrheit von Oben herab und von Außen hinein großfüttern, oder ihn von Unten nach Oben frei wachsen und von Innen nach Außen sich soll entwickeln lassen.

Zusatz. Bei der Eintheilung der Unterrichtsform in die beiden Arten (Duplicität) des vortragenden und fragenden Unterrichts darf man, wie es gewöhnlich geschieht, nicht stehen bleiben, wenn man die wahre, d. h. die innere Verschiedenheit der Unterrichtsformen auffassen will. Ob man einen Lehrstoff in vortragender Weise behandelt, wobei die Zuhörer schweigen, oder ob man ihn in Fragen einkleidet, so daß die Schüler antworten: es betrifft nur das Aeußere, nicht nothwendig das Innere der Lehrform. Dieses Innere, die Hauptsache, besteht, seiner Verschiedenheit nach, darin, ob der Lehrer, der Docent, den Gegenstand als einen fertigen, gemachten ansieht und als solchen behandelt, oder ob er ihn als einen erst zu findenden, zu untersuchenden und festzustellenden bearbeitet. In dem ersten Falle giebt der Lehrer den Lehrstoff, die Schüler nehmen ihn an, lernen im eigentlichen Sinne des Wortes, und sie verhalten sich wesentlich aufnehmend (receptiv, wo nicht gar passiv), dem Gedankengange des Lehrers lediglich folgend, im besten Falle nachdenkend; in dem andern Falle aber gehen sie, auf Veranlassung des Lehrers, von irgend einer Wahrheit

*) Obiges ist weiter ausgeführt in einem Aufsatze über Unterrichtsmethode im Allgemeinen in meiner Schrift: „Streitfragen auf dem Gebiete der Pädagogik". Essen 1837, Bädeker. Zwei Hefte. (1 Thlr.)

aus, untersuchen sie oder das, was daraus folgt, und finden so die Wahrheit durch selbsteigenes Nachdenken, Untersuchen und Prüfen. Dort werden die positiven Antworten gegeben, ehe die Fragen aufgestellt sind, und gewöhnlich, ehe in den Schülern die Neigung geweckt ist, nach der Sache selbst zu fragen, so daß das Lehrerverhältniß einer Mahlzeit gleicht, zu welcher Personen eingeladen werden, welche gar keinen oder sehr geringen Appetit haben, weshalb auch ihr Magen fortwährend auf künstliche Weise gereizt werden muß, damit er aufnehme und verdaue; hier dagegen löst sich das Ganze und das Einzelne in Fragen auf, welche beantwortet zu sehen der Geist des Schülers begierig ist, weil er sich dieselben selbst aufgeworfen hat. Das ist der eigentliche innere Unterschied der beiden wesentlichen Arten der Lehrform. Daß jede derselben sich des reinen Vortrages oder der Fragweise bedienen könne, leuchtet bei einigem Nachdenken ein, obgleich es wahr ist, daß die erste Art des Unterrichts sich gewöhnlich der akroamatischen, die zweite der erotematischen Lehrform bedient. Absolut nothwendig ist es aber durchaus nicht. Behandelt man den Stoff als einen fertigen, gemachten, appretirten, wie z. B. unsere gewöhnlichen, nun meist veralteten deutschen Grammatiken die Muttersprache, so kann man die Schüler schweigen lassen, ihnen vorsprechen oder dictiren, oder man kann auch den Vortrag durch Fragen unterbrechen und selbst fast in Einem weg fragen. Aber es sind und bleiben Scheinfragen, was die entwickelnde Kraft derselben betrifft; es ist ein Scheinfrageunterricht (in doppeltem Sinne: Schein-Frageunterricht und Scheinfrage-Unterricht). Und wie man in der wahrhaft entwickelnd-erzeugenden Unterrichtsweise die Schüler durch erweckende Fragen zum Nachdenken, Untersuchen, Prüfen hinleiten kann, wie jedermänniglich bekannt ist, so kann man dabei auch ganz allein reden und die Schüler zuhören lassen. In selbständigem Vortrage stellt so ein geistvoller Lehrer in Gegenwart der Zuhörer einen lauten Untersuchungs- und Denkproceß an, indem er von dem Standpunkte aus, auf welchem die Schüler stehen, die kritische, dialektische, rationale Untersuchung beginnt, um gewisse Sätze, wenn sie das Feuer der Prüfung bestanden, für einstweilen festzustellen und durch sie andere und andere Wahrheiten in beständiger Selbstthätigkeit zu finden. Wir haben also, wenn wir die inneren und äußeren Verschiedenheiten der Lehrweise mit einander vergleichen, ein Vierfaches (eine Quadruplicität), nämlich:

1) die **mittheilende** (die gebende, die die Receptivität oder Empfänglichkeit des Schülers besonders in Anspruch nehmende), **dogmatische** Lehrweise:
   a) vortragend;
   b) fragend (fragend-vortragend, scheinbar fragend — ein Fragespiel);*)
2) die **entwickelnde** (findende, die die Spontaneität oder Selbstthätigkeit des Schülers besonders erregende), **heuristische** Lehrweise:
   a) vortragend;
   b) fragend.

Es giebt also eine entwickelnde Lehrweise, die aussieht wie (mittheilender) Vortrag, und es giebt eine mittheilende, die aussieht wie entwickelnd.

In der **entwickelnd-vortragenden** Lehrweise war **Schleiermacher** ein Meister, in der **entwickelnd-fragenden Sokrates**. Da man diese darum die **sokratische** genannt hat, so könnte man in dieser Analogie jene die **schleiermachersche** nennen; fast nicht mit weniger Grund, als zu jener Benennung Berechtigung vorhanden gewesen. Der Unterschied ist nur der, daß in dem Alterthum ausgezeichnete Eigenschaften mehr an **einzelnen** Heroen wahrgenommen wurden, wogegen in der neuern Zeit einzelne Persönlichkeiten nicht mehr so scharf hervortreten.

Den Scheinfrageunterricht kann man beinahe allerwärts finden. Wir meinen nicht gerade die zur **Wiederholung** (Repetition) dienende alte Frageweise **Hübner's**, nicht die noch ältere, die Antworten den Schülern in den Mund legende Weise **Luther's**; sondern die Unterrichtsweise aller derer, welche wohl gehört haben, daß man sich des Frageunterrichts bedienen müsse, aber dabei nicht selbst denken, den Lehr-

---

*) Den oben charakterisirten Scheindialog, darin bestehend, daß der eine zwar fragt, der Andere auch antwortet, jener aber nie auf diese Antworten eingeht, sondern den vorher gedachten und festgestellten Faden festhält, nannte **Lessing** den **Kanzeldialog**. „Ich unterbreche" (sagt er in seinen Streitschriften mit dem Hauptpastor **Göze**) „den Herrn Pastor; aber der Herr Pastor hält sich nicht für unterbrochen. Er redet fort, ohne sich zu bekümmern, ob unsere Worte zusammen klappen oder nicht. Er ist aufgezogen und muß ablaufen.
Also: **ein Dialog und kein Dialog**."

stoff nicht von allen Seiten untersucht haben, und nicht befähigt sind, denselben so zu behandeln, daß der unreife Geist des Schülers sich seiner selbstthätig bemächtige. Viele Candidaten der Theologie, wenn sie sich dem Lehramte widmen, schlecht unterwiesene oder stumpfsinnige Seminaristen und alle Schlendrianisten pflegen wohl zu fragen, aber sie entwickeln nicht. Man lasse sich nur durch die Form nicht täuschen; sie geben ungeachtet derselben dennoch den Lehrstoff, sie treten nicht aus dem Gange oder der Ordnung, in welche sie das Lehrmaterial gebracht haben, oder wie sie es in dem Lehrbuche finden, heraus; die Schüler antworten nur mit einzelnen Wörtern, sagen darin, was sie eben gelernt haben, und der Lehrer bleibt auf seinem Standpunkte stehen, ohne sich zum Mittel der Entwickelung des kindlichen Geistes zu machen. Was wir verlangen, ist die schwerste und fruchtbarste Lehrweise zugleich; die sogenannte sokratische ist schwerer als die sogenannte schleiermachersche. Wie schwer sie sein möge, kann man sicher daraus schließen, daß die Professoren schon zu den seltenen Erscheinungen gehören, die es auch nur zu versuchen Lust haben, in der letzteren Weise zu dociren. Von dem momentanen Versuche bis zur bleibenden Ausführung ist aber noch ein großer Schritt. Die echten Sokratiker sind nicht so selten, weil die Methodik der Volksschule die fragend-entwickelnde Lehrweise schon seit Basedow's Zeiten als die Krone der Lehrgeschicklichkeit nachgewiesen hat, darum ausgezeichnete Schullehrer vielfach nach der Erringung dieser außerordentlichen Kunst gestrebt haben. Wie tief sie auf den Geist der Schüler einwirken muß, bedarf für den, der sie, wenn auch nur unvollkommen, anzuwenden versteht, keines Beweises; er hat es in freudiger, unvergeßlicher Anschauung erfahren, wie die jungen Seelen ihre Fittiche heben, und wie ihre Flugkraft sich steigert. Es ist ein Höhepunkt des Lehrerlebens; denn hier berührt die Seele die Seele. Impotente (zur geistigen Erzeugung impotente) Menschen haben auch diese Lehrweise als leer und nichtig nachzuweisen sich bestrebt, zur Schande für sie selbst, weil sie dadurch beweisen, daß sie die Natur des menschlichen Geistes nicht kennen, die größten Erscheinungen auf dem Gebiete des Lehrerlebens gar nicht zu fassen vermögen. Erst müssen sie darthun, daß die Receptivität oder gar die Passivität die höchste Eigenschaft des menschlichen Geistes sei; dann wollen auch wir die entwickelnde Lehrweise schmähen und verschmähen. So lange wir aber die Spontaneität oder die Selbstthätigkeit des Geistes für seine Krone halten müssen, so lange der selbstthätige, von äußeren Einflüssen unabhängigere Mensch für den geistigeren zu erachten ist, so lange werden wir dazu beizutragen wünschen, daß in allen Schulen, den niederen, mittleren, hohen und höchsten, die entwickelnde, und, wo möglich, die entwickelnd-fragende, wo dies aber nicht angeht, wenigstens die entwickelnd-vortragende; also wo möglich die sokratische, oder doch wenigstens die schleiermachersche Lehrweise angewandt werde. Ihre Anwendung liefert den untrüglichsten Beweis von der geistigen Emancipation des Lehrenden. Durch sein Selbstdenken lernen die Schüler das Gleiche, in intellectueller Hinsicht das Höchste; sie werden freie Menschen. Die alte Weise verewigt die Abhängigkeit von Anderen, die geistige Knechtschaft. Daraus folgt, wie viel der Lehrer in seiner Hand hat und wie man die Lehrer-Bildung anzulegen hat, um eine Nation zur Freiheit zu erziehen. Was wäre hierüber und von dem Gegentheil nicht noch Alles zu sagen! —

---

8) Verfolge überall den formalen Zweck, oder den formalen und materialen zugleich*), errege den Schüler durch denselben Gegenstand möglichst vielseitig, verbinde namentlich das Wissen mit dem Können und übe das Erlernte so lange, bis es dem unteren Gedankenlaufe übergeben ist!

Diese Grundsätze sind mit einander verwandt. Darum haben wir sie zusammengestellt. Es wird nur einer kurzen Auseinandersetzung bedürfen, ihre Richtigkeit nachzuweisen.

---

*) Plamann unterschied Grundbildung und Ausbildung. Jene ist die formale, wo der Stoff dient; diese bildet die durch die Grundbildung entwickelten Kräfte für die Zwecke des gesellschaftlichen Lebens. „In der Grundbildung ist der Stoff Mittel zur formellen Geistesbildung; in der Ausbildung wird diese das Mittel zur

Der Unterricht kann eine doppelte Tendenz haben; entweder will man einen Schüler mit einem bestimmten Lehrmaterial bekannt machen, ihm ein Wissen oder auch eine Fertigkeit aneignen, damit er dieses Bestimmte wisse oder könne, oder man will durch den Unterricht seine Kräfte ausbilden. Im ersten Falle verfolgt man den materialen, im zweiten den formalen Zweck. Oft und in der Regel strebt man beide zugleich an. Denn sie schließen einander nicht aus. Im Gegentheil wird derjenige Schüler sich auch mit besonderer Energie und Eigenthümlichkeit des Stoffes bemächtigen, dessen Geisteskräfte durch die Art der Behandlung des Stoffes, d. h. durch die Methode möglichst energisch geweckt werden. Aber dennoch ist einer dieser Zwecke der wichtigere und höhere und soll daher der überwiegende und vorherrschende sein. Offenbar ist dies, namentlich in dem Jugend-, besonders dem Elementar-Unterricht, der formale. Einer großen Summe des Wissens bedarf der Elementarschüler nicht. Aber eine geübte, möglichst entwickelte Denk- und Sprechkraft, geweckte Aufmerksamkeit, die Fähigkeit, einen neuen Gegenstand mit Verstand aufzufassen und zu prüfen, und andere formale Eigenschaften bringen ihm durch das ganze Leben die größten Vortheile, vorausgesetzt, daß, wie sich von selbst versteht, die geweckten Geisteskräfte und die ihm angeeigneten Fertigkeiten in den Dienst des Guten treten. Mit dem Allen ist nicht gesagt, daß der materiale Zweck in den Hintergrund geschoben werden solle; nie und nirgends aber muß derselbe allein und ausschließlich erstrebt werden. Je jünger und unreifer der Schüler ist, desto mehr muß man auf die Entwickelung der Kraft legen. Je gereifter diese, desto eher ist es zulässig, ihr schwere Materien vorzusetzen, weil man erwarten kann, daß ihre bereits erstarkte Kraft befähigt ist, die Materien dem Geiste zu assimiliren. Verfährt man umgekehrt, d. h. muthet man der ungeübten Kraft zu, Stoffe anzunehmen, zu deren Verdauung die Kraft nicht zureicht, so zerstört man sie vollends. Darum muß in allen Klassen einer Elementarschule, in allen Volksschulen die formale Bildung vorherrschen; in höheren Schulen — vorausgesetzt, daß ihre Schüler der kraftbildenden Elementarbildung theilhaftig geworden — kommt allmälig auch der materiale Zweck mehr zu seinem Rechte; der gymnastische Zweck alles Schulunterrichts darf aber nirgends übersehen, jeder Lehrgegenstand, selbst auf der Universität, muß zur Disciplin werden, bis in der eigentlichen Akademie der Wissenschaften nur noch an die Erforschung des Unbekannten, an die aus der Dunkelheit ans Licht zu ziehende Materie gedacht wird. Auf der langen Linie

---

Erkenntniß des Stoffs und seiner Anwendung. Jenes ist Unterrichten, dieses Unterweisen. Der Sprachgebrauch rechtfertigt diese Erklärung. Wenn man sagt: wohl unterwiesen im Gesetz, so wird die Kenntniß desselben schon voraus verlangt; sonst würde es heißen: darin unterrichtet." Graser's Ansicht: Lehren heißt: einem Andern Kenntnisse mittheilen; unterrichten: den Nichunterrichteten reizen, sich die noch fehlenden Kenntnisse 2c. durch eigene Kraft zu verschaffen." Schwarz: Unterrichten heißt: einer geistigen Kraft in ihrem Hervortreten eine bestimmte Richtung geben." Zerrenner: „Unterricht ist die absichtliche Einwirkung auf Andere, um ihnen zur Erwerbung gewisser Kenntnisse und Geschicklichkeiten behülflich zu sein." Dieses ist eine kleine Probe der Verschiedenheit der Ansichten selbst unter den Schriftstellern, über den Inhalt desselben Wortes, das Wesen eines Begriffs, eines pädagogischen Hauptbegriffs. Die verschiedenen Ansichten charakterisiren die, welche sie hegen.

der intellectuellen Bildung, an deren entgegengesetzten Endpunkten der Elementarlehrer und der Akademiker stehen, ist daher von jenem zu diesem ein Fortschritt, indem die anfängliche Herrschaft der formalen Bildung allmälig in die der materialen übergeht. Ueberall aber wird anregender, entwickelnder, erziehender, die Thatkraft anregender Unterricht verlangt; man kann auch sagen: sittlicher (ethischer) Unterricht. Denn die Sittlichkeit, im weiteren Sinne des Wortes, muß als Hauptzweck der Schule angesehen werden. Freilich müssen, um zu begreifen, daß sie durch Unterricht erreicht werden soll, Sittlichkeit und Unterricht eigenthümlich aufgefaßt werden, was aber in Betreff des Sinnes, den wir hineinlegen, keinem Leser schwer werden kann*). — Der formale Unterricht hat für sich keine Realität; alles Unterrichten geschieht an einem Stoffe**). Dieser Stoff soll tüchtig erlernt werden, und wenn dies geschieht, so ist der Unterricht formal, natürlich auch material, weil eben der Stoff gelernt wird, was aber mehr ist als äußerliches Auffassen mit dem Gedächtniß.

Zu einem tüchtigen Unterricht gehört überall ein Zweifaches: 1) das Wissen der Sache an sich; 2) das Können derselben. Das Wissen der Sache ist nicht ein passives Aufnehmen, sondern ein selbstthätiges Erfassen derselben. Schon in diesem Ausdrucke liegt die Wahrheit, daß die formale Bildung mit dem rechten Lernen des positiven Stoffes gegeben, und nicht etwas davon Getrenntes ist. Aber zu diesem rechten Wissen muß sich das Können gesellen, d. h. die Gewandtheit und Fertigkeit in der Handhabung und Anwendung desselben, was (in der Schule) theils in der Fertigkeit der mündlichen Darstellung des Wissens, theils in der fertigen Behandlung der Anwendung des Wissens auf Aufgaben aller Art besteht. Von einer absoluten Trennung des materialen und formalen Gesichtspunktes kann also vernünftiger Weise nirgend die Rede sein. Aber der Gedanke einer formalen Tendenz des Unterrichts darf durchaus so lange nicht aufgegeben werden, als noch Spuren eines bloßen Lernens mit dem Gedächtniß vorkommen. Möglichst tiefe Erkenntniß, möglichst fertige Verarbeitung ist das Ziel; beides ist immer beisammen. Die formale Bildung wird also nicht vorzugsweise durch den Unterricht in alten Sprachen, oder in neueren Sprachen, oder in Realien, oder in der Mathematik ꝛc. gefördert, sondern durch das tüchtige Erlernen der Hauptbildungs-

---

*) Unbegreiflich, was man immer und immer noch hören muß, man möchte schier verzweifeln. Da heißt es nach wie vor, jetzt 1849 wie vor drei Jahrhunderten: Ja, die Wissenschaften, der wissenschaftliche Unterricht bildet die Intelligenz — aber nicht das Gemüth, nicht den Willen, nicht den Charakter, das Wichtigste liegt also ganz außer dem Bereich des Unterrichts. Wo soll man anfangen, um solchen Irrthum, solche Verleumdung des (den ganzen Menschen bildenden) wahren Unterrichts zu widerlegen? — In ähnlicher Situation sprach ein falsch Angeklagter, nachdem er fühlte, daß es vergeblich sei, die befangenen Richter von seiner Unschuld zu überzeugen, seine Vertheidigungsrede unterbrechend: „Laßt mich in mein Gefängniß wieder hineinbringen!"

**) „Nie und nirgends hat man es mit der rein-formalen Bildung zu thun; nur an und in dem Stoffe bildet sich die Form und umgekehrt; daher auch das Resultat der Bildung weder die reine Form, noch der formlose Stoff, sondern jederzeit der geformte Stoff oder die im Stoffe und durch denselben dargestellte Form ist."
Kapp, der wissenschaftliche Schulunterricht ꝛc. Seite 89.

mittel aller Zeiten*), d. h. durch den Complexus dieser Gegenstände, sie liegt aber weniger in dem Mancherlei, noch weniger in den Massen, als in der vielseitigen Behandlung derselben. Aller wahre Unterricht verschafft nicht nur ein Wissen, sondern Bildung. In technischen Anstalten, wie z. B. in chemischen Fabriken, kommt es auf das Erlernen und Wissen der Sache an; mittelbar erzeugt auch dieses Bildung, obgleich es darauf nicht so abgesehen ist, wie in unseren Schulen aller Art, welche die Bildung direct beabsichtigen. Schulbücher, z. B. über Geographie, haben daher andere Zwecke, als geographische Handbücher zum Nachschlagen, folglich auch eine andere Einrichtung. Ihre Bearbeitung bleibt aber die Hauptsache. Auch an einem (scheinbar) rohen Stoffe kann die Menschenkraft gebildet werden, nur an dem einen mehr, als an dem andern. Recht hat man daher, wenn man nicht zuoberst auf den Stoff, sondern auf die durch die Verarbeitung desselben gewonnene Kraft den Accent legt, und eine gewisse Wahrheit liegt in der Behauptung: der Stoff kann vergessen werden, wenn nur die Erlernung desselben die Kraft gebildet; wir halten daher an der Ueberzeugung fest: nicht der extensiv-materielle Lernzweck ist der höchste, sondern der intensiv-formelle. Daß dabei viel Uebertreibung vorgekommen, wollen wir nicht leugnen. Einmal ist es unmöglich, alles recht Erlernte wieder zu vergessen; zweitens haftet an dem Stoffe die Bildung. Er ist das gewonnene Capital, ist im Geiste das, was im Leibe das Blut ist. Mit dem Capital verliert man auch die Zinsen, mit dem Blute die Energie. Es giebt keine allgemeinen Vermögen der Seele; die Kräfte derselben entstehen erst durch ihre Beschäftigung mit geeigneten Stoffen. Eben darum gehört ein Quantum von verschiedenartigem Material zur Entwickelung des Geistes. Und dieses muß erhalten werden. Ohne dasselbe kann man einen Grad von Gewandtheit, Fertigkeit, Routine ꝛc. besitzen, aber eigentlich formale Bildung ist dies nicht; denn sie existirt nicht ohne Stoff. Diese Wahrheit wird durch die Beobachtung bestätigt, daß solche Routine nichts schafft, wie wir an einer Menge sogenannter Literaten sehen, welchen Gewandtheit im Schreiben und Sprechen nicht mangelt, wohl aber Sachkenntniß, d. h. wahre Bildung, welche die Kenntniß der Sache mit dem fertigen, freien Gebrauche derselben verbindet.

Zweitens empfehlen wir möglichst vielseitige Erregung.

Daß jedes Einzelnen Ausbildung, verglichen mit der der ganzen Menschheit, nur eine einseitige werden könne, und daß die Viel- oder Allseitigkeit in der gesammten Menschheit zu suchen sei, haben wir oben schon auseinander gesetzt. Aber darum ist die Einseitigkeit nicht das Ziel des Strebens. Wir sagen nur, daß derjenige, der es in irgend einem Stücke zu einem bedeutenden Grade von Tüchtigkeit bringen will, sich auf die Erstrebung dieses Einen vorzugsweise zu legen habe; aber innerhalb dieses Kreises sich möglichst vielseitig zu bilden und der geistbeschränkenden Einseitigkeit nicht anheim zu fallen, muß eines Jeden Be-

*) „Der Unterricht muß die gesammte Cultur der Welt in sich fassen. Auf jeder Stufe. Nicht den Bürgern ein Stück, den Studenten ein Stück, den Gymnasiasten ein Stück. Das Allgemeinmenschliche soll in Allen sein; ihre Bildung ist nur dem Grade nach verschieden. Menschlich gebildet ist nur der, der in jeder Gesellschaft wenigstens versteht, wovon die Rede ist; gründlich braucht er nur diejenigen Kenntnisse zu besitzen, welche zu seinem Geschäft gehören.“ Kapp, a. a. O.

streben sein. Und darum auch des Lehrers. Deshalb soll er jeden Unterrichtsgegenstand von möglichst vielen Seiten betrachten, möglichst vielseitige Uebungen an dem Einen und Gleichen anstellen lassen. Denn die Vielseitigkeit ist nicht in der Vielheit und Mannigfaltigkeit der Gegenstände, nicht in der Masse der Aufgaben, sondern in der Vielheit und Mannigfaltigkeit der Behandlungsweise der einmal vorgeschriebenen und unabänderlichen Gegenstände zu suchen. Man übe daher durch einen Erkenntnißgegenstand nicht bloß den Verstand, sondern auch das Anschauungsvermögen und das Gedächtniß, und umgekehrt, was noch wichtiger ist (damit nichts Unverstandenes oder gar Unverständliches gelernt werde), man errege zugleich, wenn es nur die Natur des Gegenstandes erlaubt, die Gemüthskraft, wirke durch die Gedanken auf den Willen und mache die gewonnene Erkenntniß zu einem Gegenstande praktischer, mündlicher und schriftlicher Uebungen und dergleichen. Der wahre Unterricht ergreift den ganzen Menschen. Wer das nicht weiß, kann es von Weiß lernen. — Es fruchtet mehr, einen und denselben Gegenstand von zehn Seiten anzusehen, als zehn verschiedene Gegenstände von einer Seite. Nicht in der Summe des Wissens liegt die Bildung, sondern in der vollständigen Durchschauung und fertigen Handhabung alles dessen, was man weiß. Darin ruht der höchste Vorzug der öffentlichen Schule vor dem Privatunterricht, daß sie wegen der Menge und Verschiedenheit der Köpfe genöthigt ist, denselben Gegenstand aus den verschiedensten Gesichtspunkten und von den verschiedensten Seiten betrachten zu lassen. Vermeidet man dies, so sind alle Privatschüler zu beneiden; denn die größere Masse des Wissens haben sie vor den Schülern öffentlicher Schulen voraus. Insonderheit soll mit dem Wissen das Können verbunden werden. Wir verstehen unter Können nicht bloß die äußerlichen, sichtbaren Fertigkeiten mit dem ganzen Körper oder einem Theile desselben, sondern überhaupt die Anwendung alles Erlernten, sowohl auf die übrigen Zweige des Wissens, als auch auf die Verhältnisse und Beziehungen im Leben, und zugleich die Fertigkeit in der mündlichen und schriftlichen Darstellung derselben. Es ist eine trübselige Erscheinung, wenn der Kopf eines Schülers mit einer größeren oder kleineren Summe des Wissens angefüllt ist, ohne daß er die Anwendung desselben gelernt hat, so daß man von ihm sagen muß, er wisse zwar etwas, aber er könne nichts. Diese traurige Einseitigkeit trifft man in den Schulen nach altem Schlage häufiger an, als in solchen, die sich die neuere, lebendigere und vielseitigere Unterrichtsweise zu eigen gemacht haben. Ein geistig geweckter, vielseitig gebildeter Lehrer wird überall Gelegenheit finden zu vielseitiger Entwickelung, wie es die Elementarmethode verlangt. Das Vorsagen, Dictiren, Vordociren = Vorbeidociren („Ohr ein, Ohr aus") thut es nicht, sondern das Ueben. In einer bildenden Unterrichtsanstalt herrscht der gymnastische Zweck; jede ist im ursprünglichen Wortsinn ein Gymnasium. „Kann man denn" (fragt J. Paul in dem ersten Heftlein seiner Selbstbiographie, S. 132) „es den Jugendlehrern zu oft sagen — sehr oft hab' ich's wohl indessen schon gesagt — daß alles Hören und Lesen den Geist nicht halb so kräftigt und reizt, als Schreiben (nämlich nicht Nachschreiben, sondern Schreiben eigener Gedanken) und Sprechen, weil jenes dem weiblichen Empfangen ähnlich nur die Kräfte der Aufnahme bewegt, dieses aber, dem männlichen Erzeugen ähnlich, die Kraft des

Schaffens in Anspruch nimmt und in Bewegung setzt?" Jeder Unterricht muß nicht nur ein praktischer Sprach-, sondern auch ein Sprechunterricht sein. „Sprich, damit ich dich sehe!"

Endlich verlangt obige Regel, daß bei dem Erlernten so lange verweilt werden müsse, bis der untere Gedankenlauf sich seiner bemächtigt habe. Wir werden dies leicht verstehen.

Wenn wir irgend eine uns bis dahin unbekannte Vorstellung fassen oder eine neue Fertigkeit lernen sollen, so wird unsere ganze, ungetheilte Aufmerksamkeit in Anspruch genommen, und wir bringen es in dem Besitze und in der Anwendung der neuen Vorstellung und der noch ungewohnten Fertigkeit nicht gleich zu einer leichten Gewandtheit in der Handhabung derselben. Solches geschieht nie auf einmal, muß aber geschehen, wenn wir mit Leichtigkeit uns zu höheren Stufen emporschwingen wollen. Denn das Nachfolgende setzt das Vorhergehende überall voraus. Haben wir uns desselben daher noch nicht ganz bemächtigt, so muß bei dem Folgenden unsere Aufmerksamkeit stets auf ein Zwiefaches gerichtet sein: auf das Folgende und auf das Vorhergehende, wodurch denn der Gegenstand, um den es sich eben handelt, nur mit großer Mühe und Beschwerlichkeit aufgefaßt oder dargestellt werden kann. Darum soll man dasjenige, was bei dem Nachfolgenden gebraucht wird, wie es fast überall vorkommt, so lange üben, bis man vollkommen darüber verfügen kann. Dieses ist dann der Fall, wenn die Aufmerksamkeit dasselbe, um es zum Bewußtsein zu bringen oder um es praktisch auszuführen, nicht mit Anstrengung festzuhalten hat; ist dann der Fall, wenn die Sache gewissermaßen mechanisch oder gewohnheitsmäßig vor sich geht, oder wenn überhaupt der untere Gedankenlauf und die mechanische Fertigkeit sich seiner bemächtigt haben. So ist es beim Klavierspieler in Betreff des Lesens der Noten und des Greifens der Tasten, beim geübten Schreiber mit den Buchstaben und mit der Rechtschreibung, beim geübten Denker und Sprecher mit der Anwendung der Denk- und Sprachformen. Wo nicht, so entstehen überall Hemmungen, Störungen und Hindernisse. Wer z. B. bei der Lehre von der Division die Operationen des Zusammenzählens, Abziehens, Vervielfachens noch nicht mit Leichtigkeit vollzieht, wird die Division nur mit sehr großer Anstrengung oder gar nicht und zuletzt überhaupt nichts recht lernen. Darum soll man das Sprüchwort „Eile mit Weile" wohl berücksichtigen, und vorzüglich bei den Elementen und allen den Zweigen des Unterrichts, die in der Folge überall vorausgesetzt werden, mit wahrer, unüberwindlicher Zähigkeit verweilen. Nur in solcher Weise gewinnt der Schüler nach und nach eine schöne Gewandtheit und Freiheit in der Behandlung der Gegenstände; ein anders geleiteter aber wird sich stets nur schwerfällig und wie mit Ketten belastet bewegen, zur ewigen Qual des Lehrers und seiner selbst. Wenn daher Peter Schmid in Betreff des Zeichnens verlangt, daß dem Schüler nur solche Aufgaben vorgelegt werden sollen, die er ganz (vollkommen) gut auszuführen vermag, so hat diese Forderung vernünftiger Weise keinen andern Sinn, als den, daß man den Schüler auf den unteren oder vorhergehenden Stufen, die nach methodischen Grundsätzen an einander gereiht sind, so lange verweilen lasse, bis er dadurch alle auf denselben zu erlangenden Fertigkeiten sich vollkommen angeeignet habe, damit er durch sie jede neue Aufgabe und jede neue Schwierigkeit mit relativer Leichtigkeit überwinde.

Nur auf diese Weise erweckt man auch die Lust zum Lernen, indem der Schüler merkt: er kommt weiter, oder, wie die Herren Studenten zu sagen pflegen: man kriegt etwas (bei ihm) los.

9) Lehre nie Etwas, was der Schüler noch nicht faßt! *)

Nichts, was über seinen Horizont geht! Ich wollte diese didaktische Regel eigentlich so ausdrücken: Lehre nichts, was der Schüler noch nicht begreift! Aber es fiel mir bei, welchen Mißbrauch diejenigen mit dem Worte begreifen treiben, welche für das Lehren von Dingen sind, die der Schüler entweder jetzt noch nicht, oder auch nie begreift. Denn solcher giebt es nicht wenige. Dieselben suchen unsere didaktische Regel durch die Gegenfrage zu widerlegen: Was begreift denn eigentlich der Mensch?, indem sie damit sagen wollen: er begreift nichts recht und ganz, also — schließen sie — kommt es auch nicht darauf an, ob des Unbegreiflichen im Unterricht noch ein wenig mehr vorkommt. Die Gegner dieser Meinung, zu denen wir gehören, könnten diesen Beweis etwa so widerlegen: Je nun, wenn es so ist, so wird es auch so mit der Sünde sein. Denn wenn man einmal mit der Erbsünde behaftet ist, nun so kommt es auch nicht darauf an, ob noch ein wenig mehr hinzukommt. Aber Scherz bei Seite, unsern Gegnern ist es auch mit jener Gegenfrage Ernst. Wir sagen: der Schüler darf nichts lernen, was er nicht faßt. Es giebt wunderbare Curiosa, auch in der Pädagogik. Zu diesen rechne ich die meisten der pädagogischen Ansichten eines — — Professors, der zuweilen über Pädagogik ein Publicum lies't. Nicht davon zu reden, daß er z. B. zu beweisen suchte, das Knabenalter sei die Zeit der innern Zerrissenheit, eine Knabe fühle sich nothwendig sehr unglücklich; so war auch einer seiner Sätze der: das Gedächtniß müsse an Worten oder Wörtern, die gar keinen Sinn hätten, geübt werden, dann erhalte es die rechte Stärke. Wir meinen dagegen, er muß Alles, was gelehrt wird und behalten werden soll, fassen können. Natürlich giebt es Grade des Fassens; der Eine faßt die Sache ganz, es bleibt nichts zu wünschen übrig, der Andere faßt sie nur zum Theil. Aber schon dieses bedauern wir, woraus folgt, daß wir verlangen, der Lehrstoff müsse (mehr und anders — als mit dem Gedächtniß) gefaßt werden. Ein Naturkind ist so gescheut, nichts zu behalten, was es nicht versteht; aber unsere Schüler (nämlich verbildete) sind leider nicht mehr so gescheut**). Sie behalten oft nur zu leicht und gern, was sie durchaus nicht zu fassen im Stande sind. Sie sollten sich dagegen sträuben, aber sie sind sehr zahm gemacht — zu unermeßlichem Nachtheil für wahre Bildung. Denn durch diese traurige Gewohnheit geht die Wahrheitsliebe, der Durst nach Wahrheit, verloren. Das Lernen ist dann ein Bepacken und Belasten, aber nicht, wie es sein sollte, ein Befreien. „Die Wahrheit wird Euch frei machen.“ Wir machen unsere Schüler dumm, borniren sie; viele unserer Schulen (ich habe der ketzerischen Gedanken noch sehr viele) sind Verdummungsanstalten, die Schüler kommen in geistiger Hinsicht mehr geschwächt, als

---

*) Obige Regel liegt eigentlich schon in Nr. 4; aber wir haben unsere Gründe, sie noch besonders aufzustellen.

**) Wenn ich nur wüßte, wie es zu machen — sagt Lichtenberg — daß die Schüler alles ihnen Unbegreifliche nicht fassen (dem Wortlaute nach behalten).

gestärkt heraus. Das kommt von dem Anlehren des Unverstandenen, von dem Aufnöthigen des Unverständlichen. Ich denke hauptsächlich an den Religionsunterricht, wie er gäng und gäbe ist, wie er wieder gäng und gäbe geworden ist. Nicht auf die Schullehrer fällt alle Schuld, den Hauptantheil daran haben Andere, auch nöthigende oder zu nöthigen scheinende Umstände. Unsere Kinder werden oft mit dem zwölften, zehnten, ja neunten Jahre dem Unterricht entzogen. Da will man ihnen denn doch gerne Lebensbrod mit auf den Weg geben, indem man hofft, wenigstens sich damit getröstet, das Leben werde die nöthige Klarheit noch bringen. Meist ist es eitel Täuschung. Der Geist hat die Natur des Magens. Was er nicht gleich zu verdauen anfängt, verdaut er gar nicht; es verdirbt ihn. Darum halten wir fest an der Regel: Der Schüler muß fassen, was er lernen soll. Deshalb sind die Eigenschaften der Klarheit, Deutlichkeit, Bestimmtheit (die Faßlichkeit des Unterrichts) virtuose Eigenschaften des Lehrers. Nur zu häufig wird unter uns Unverständlichkeit mit Tiefe verwechselt. Was die Leute leicht fassen, das achten sie nicht; aber was recht sublim und unverständlich ist, das steht bei ihnen hoch. Die Beispiele liegen vor Jedermanns Augen. Wir Elementarlehrer wollen dazu nichts beitragen. Was nicht klar gemacht werden kann, ist in der Regel auch nicht wahr, gehört wenigstens nicht vor unsere Schüler. Die Gegner dieser Maxime sprechen emphatisch von Geheimnissen. Der Verständige vermuthet — in der Regel mit vollem Recht — innere Widersprüche. Was einen innern Widerspruch enthält, nennen sie tief. Goethe sagt: „Ein vollkommner Widerspruch bleibt gleich geheimnißvoll für Kluge wie für Thoren." Der Lehrer denke über folgende Theses nach: 1) Jeder unverständliche Satz, welcher gelernt wird, schadet; 2) jedes unveränderliche, nicht in den Fluß der fortschreitenden Bildung eingehende Dogma drückt den Geist; 3) es ist unverantwortlich, den Schüler unverstandene oder gar unverständliche Sätze nachsprechen zu lassen. Doch genug, die Mohren werden auch wir nicht weiß waschen. Aber wir halten fest an der Liebe zum Klaren und einfach Wahren.

10) Sorge dafür, daß die Schüler Alles behalten, was sie gelernt haben!

Es ist unverantwortlich, wie vielfach und wie schwer in dieser Beziehung noch gesündigt wird. Wie Vieles müssen die Schüler in den unteren und mittleren Klassen noch lernen (vom Auswendiglernen ist die Rede), welche Mühe und Qual macht es den meisten, und, wenn sie die Schule verlassen, ist bereits das Meiste wieder vergessen. Ist es zu verantworten? Nein, es ist nicht zu verantworten. Darum 1) laß nie etwas lernen, was nicht lebenslang behalten zu werden verdient; 2) sorge dafür, daß es auch wirklich behalten wird*), und daß die Schüler es

*) Aber, wie sich von selbst versteht, sorge auch dafür, daß deine Schüler das Auswendiglernen verstehen, d. h. die rechte Art wissen, wie man lernt. Es ist unglaublich, wie Schüler sich quälen. Einige Regeln: 1) Schärfe die Aufmerksamkeit deiner Schüler; 2) mache die Sachen anschaulich, möglichst anschaulich und lebendig; 3) mache sie aufmerksam auf die Ordnung der Vorstellungen (nach ihrem Verhältniß, nach der Zeit, dem Raume 2c.); 4) verknüpfe die neuen Vorstellungen mit anderen, schon bekannten und geläufigen; 5) erneuere sie von Zeit zu Zeit 2c.!

als unverlierbares Eigenthum mit in's Leben nehmen! Es geschieht, wenn du wöchentlich eine Stunde auf wortgetreues, mündliches, accentvolles Wiederholen verwendest. Dann nehmen die Schüler einen Schatz von Sprüchen, Liedern und Gedichten mit aus der Schule, dessen sie sich noch im Alter erfreuen. Scheue die kleine Mühe nicht! Sie wird dir leicht, wenn du — was überall verlangt werden muß — selbst kannst, was die Schüler lernen sollen. Aber freilich, wenn du die Schüler nicht ohne Buch „überhören" kannst, so erscheinst du ihnen als das, was du bist, ein lebendiger Widerspruch, ein Quälgeist, ein Tyrann!

Alles, was gelehrt und gelernt worden — wir haben gesehen, daß nur Wesentliches, Unentbehrliches gelernt und folglich gelehrt werden darf — muß dem Schüler unverlierbar angeeignet werden, so daß es ihm in jedem Augenblick zu freier Verwendung vorliegt. Dies gilt zuoberst von allen den Gegenständen, in welchen das Folgende auf dem Vorhergehenden ruht, von den systematischen &c., z. B. von der Mathematik und den fremden Sprachen. Eigentlich gilt es aber überall. Der Schüler sollte nichts lernen, was er wieder vergißt. Was für so wichtig gehalten wird, daß man ihm zumuthet, es auswendig zu lernen, darf ihm nicht wieder verloren gehen; was der kleine Mensch z. B. in Sexta gelernt hat, muß ihm in Prima so zu Gebote stehen, als habe er es gestern gelernt. Dafür zu sorgen ist die Pflicht der Schule. Es nicht zu thun, ist Gewissenlosigkeit. Zu meinen, daß trotz des materialen Verlustes der formale Gewinn der Stärkung des Gedächtnisses bleibe, ist Wahn; die Gedächtnißkraft haftet an den Stoffen, geht mit ihnen verloren. Lernen und — vergessen lassen, ist Ruin des Gedächtnisses. Wer Alles vergäße, hätte auch das ganze Gedächtniß verloren. Darum muß das Gelernte so oft wiederholt und von neuem vorgenommen werden, daß es nicht wieder verloren geht; es muß also immer wieder aufgefrischt werden. So ist es mit den Sprüchen, den Liedern und Gedichten, so mit dem Lateinischen und Französischen und so mit Allem. Etwas Gelerntes oder Erlerntes behalten, ist wichtiger, als etwas Neues zulernen und jenes darüber vergessen. Die Geistes- und (wohlgemerkt!) Charakterschwäche vieler Schüler und Erwachsenen rührt daher, daß sie Allerlei halb und nichts recht wissen. Recht wissen heißt: es jeden Augenblick zur Hand haben, frei damit schalten und walten können. Der Lehrer eines Gegenstandes in einer höheren Klasse muß daher alles das im Kopfe haben, was die Schüler in einer niederen von dem Objecte gelernt haben, und muß es anwenden. Was ist daher von einer Schule zu halten, in welcher kein Lehrer sich um den andern bekümmert, und jeder den Gegenstand auf seine Weise behandelt, wie man sich dessen bisweilen rühmt?

Auf diese Weise bringt man die Kinder dazu, mit Verstand und also auch mit Lust zu lernen. — Außerdem meine man nicht, daß es allgemeine Uebung des Gedächtnisses gebe, woran die noch halten, welche auf Gedächtnißübungen besonderen Werth legen. Man beobachte sie nur bei dem Memoriren von Kirchenliedern, Gedichten, Genusregeln, grammatischen Regeln, Geschichtszahlen, wie sie sich ein und dieselbe Sache hundert mal vorplappern, bis sie ihnen im Ohre liegt; aber weiter geht es auch nicht. Und dann sehe man sich die Gesichter der armen Kinder an, wie sie bei solchem Einstopfen und Vollpropfen einen immer dummeren Ausdruck annehmen. Giebt es wirklich Lehrer, die so etwas verantworten können? —

11) Nicht abrichten, nicht ad hoc erziehen und bilden, sondern die allgemeine Grundlage zur Menschen-, Bürger- und Nationalbildung legen!

Dieser Grundsatz liegt zum Theil schon in früheren, aber er erfordert eine eigene Auseinandersetzung.

Es ist überall von der allgemeinen Schulbildung, nicht von der Bildung zu speciellen Berufsgeschäften die Rede. Letztere ist Bildung zu einem bestimmten Stande. Die deutsche Pädagogik verwirft sie, verwirft z. B. die Cadettenanstalten. Sie verlangt zur Grundlage jeder künftigen Bildung zu Specialitäten allgemeine Menschenbildung; die Vorausnahme jener vor dieser nennt sie Abrichtung, Erziehung ad hoc. Zur Abrichtung rechnet sie auch die Aufnöthigung von Dingen, Grundsätzen und Gewöhnungen, welche nur Werth haben und die Wahrheit enthalten, wenn sie in dem Individuum Ergebniß eigener Ueberzeugung sind. Die deutsche Pädagogik verlangt erst Bildung zum Menschen, dann zum Bürger und zum Mitglied der Nation; erst der Mensch, dann der deutsche Bürger und der Berufsgenosse, nicht umgekehrt; allgemeine Grundlagen für jede später sich entwickelnde Specialität. An der Entwickelung der Naturkörper, der Krystalle, der Pflanzen und der Thiere, so wie der Weltkörper aus unbestimmten Zuständen und Massen zu immer bestimmteren Daseinsformen haben wir ein Vorbild. Die Entwickelung der Sprachen folgt demselben Gesetze, das wir auch in der naturgemäßen Bildung des einzelnen Menschen und des ganzen Menschengeschlechts entdecken. Das Legen dieser allgemeinen Grundlagen ist die Regel für alle wahre Bildung. Auf ihnen und aus ihnen erheben sich die determinirteren Zustände und Bildungsformen. Alles Wissen ist dem gemäß immer weiter und weiter auszubilden. In den Irrthum, daß damit das wissenschaftlich Allgemeine, das Abstracte, für den ersten Unterricht gefordert werde, kann derjenige, welcher alles Frühere gefaßt hat, nicht mehr verfallen. Wir verlangen, um unsere Ansicht an den zwei Gebieten, in welchen am meisten gegen den aufgestellten Grundsatz gefehlt wird, zu verdeutlichen, für den Beginn des Religionsunterrichts nicht kirchlich-confessionellen Unterricht, sondern wir verwerfen denselben. Er ist eine Specialität, ein Art- oder Parteiunterricht. Wir fordern als Grundlage jedes künftigen, specielleren Unterrichts Anregung des religiösen Sinnes, des religiösen Gemüthslebens, gemeinschaftlich für alle Kinder der Nation, ganz abgesehen davon, ob sie sich in reiferem Alter zu einer Confession halten werden und zu welcher. Kindern Glaubensbekenntnisse vorsprechen und sie zur Annahme derselben nöthigen, bevor sie zu irgend einer Beurtheilung derselben die Reife besitzen, ehe das Bekenntniß der Ausdruck eigener, freier Ueberzeugung sein kann, ist Abrichtung, Erziehung ad hoc, ist Gewaltthat und Zwang. Dasselbe verwerfende Urtheil muß über die Aufnöthigung politischer Parteiansichten gefällt werden. Also weder bestimmt beabsichtigte Erziehung zu einer speciellen Staats- und Verfassungsform, sie sei nun absolutistisch-monarchischer, oder constitutioneller, oder demokratischer, oder anderer Art, noch Aneignung bestimmter Zeitbestrebungen innerhalb einer dieser Formen, von welchen man nicht wissen kann, ob sie morgen noch existiren. Der Jugendunterricht hat es mit dem Allgemein-Menschlichen, mit der allgemeinen Menschenbildung zu

thun, die in allem Wesentlichen auf der ganzen Erde dieselbe ist. Der Jugendlehrer als solcher hat, so wenig wie der Regent als solcher, eine confessionelle Richtung, er ist auch kein politischer Parteimann, er darf es nicht sein. Die Erziehung und Bildung, die er giebt (besser: veranlaßt), zur Religiosität wie zur Politik, ist ganz anderer Art, ist grundlegend für jede Art speciellerer Ausbildung, ist nicht diese selbst. In den Grundanlagen des Menschen liegt die Richtung zu religiöser Weltanschauung und Lebensrichtung, so wie die Richtung zu freien Daseinsformen überhaupt. Der durchgebildete Mensch ist ein religiöses, ist ein politisch-freies Wesen. Zur Erreichung dieser Ziele wirkt der Lehrer weit weniger durch positive Veranstaltungen und Lehren, als durch sein ganzes Thun. Religion ist in Allem, in der Disciplin wie in allen Doctrinen, in des Lehrers Leben wie in seiner Lehre. Er leitet den Schüler an, sich durch die Arbeit von der Rohheit und Uncultur zu befreien. Nicht durch Worte und nachgesprochene Sätze, nicht durch nachgeahmte äußere Gebräuche, sondern durch Thätigkeit wird man ein freier Mensch. Auf Herausbildung eigener Ueberzeugung in religiösen wie in politischen Dingen, und zwar durch die Natur der Dinge selbst und durch das eigene Leben, legt es der Lehrer überall an. Je freier der Mensch sich bewegen kann, je weniger er durch Formeln und Einrichtungen abgehalten wird, seine Anlagen, Vermögen und Fertigkeiten in Thätigkeit zu setzen, desto glücklicher fühlt sich der Mensch. Nur die aus eigener, freier Ueberzeugung hervorgegangene religiöse Ansicht hat Werth, nur die der Natur des Menschen zusagende Gewöhnung an den freien Gebrauch der Kräfte sichert die Neigung des Menschen zu freien Institutionen für das ganze Leben. Ohne diese ist und bleibt alle religiöse und politische Bildung Abrichtung, Dressur, Erziehung ad hoc*).

---

*) Zweck und Ziel aller Erziehung ist die allgemeine Menschenbildung. Der oberste Grundsatz in Beurtheilung dessen, was zur allgemeinen Menschenbildung gehört, ist der pädagogische, nicht der christliche, noch weniger der theologische. Der zweite Gesichtspunkt ist der nationale, nicht der confessionelle. Der confessionelle Unterricht ist Parteiunterricht, gehört daher weder zur Grundlage des allgemein-menschlichen, noch des nationalen Unterrichts. Die Erziehung oder Bildung zum Christenthum ist in so weit die allgemein-menschliche, als das Christliche mit dem Allgemein-Menschlichen Eins ist. Den Grund aller Nationalbildung bildet die Einheit der Glieder der Nation — in dem Wesen deutscher Bildung, Gesinnung, Gewohnheit, Erkenntniß und Sitte. Ueberwiegt „christliche" Bildung die allgemein-menschliche im Widerstreit beider; stimmt die confessionelle weder mit der allgemein christlich-menschlichen, noch mit der national-einheitlichen Bildung überein: so entsteht statt der allgemein-pädagogischen Erziehung und Bildung die Abrichtung, die Dressur. Die Grundlage aller Bildung, die allgemein-menschliche, ist allen Kindern des Erdballs gemeinschaftlich. Die nationale Bildung ist allen Kindern derselben Nation gemeinschaftlich. Die Volksjugend-Bildung, welche in der Vereinigung und Durchdringung der allgemein-menschlichen und nationalen besteht, ist die eine und gleiche für die gesammte Jugend der Nation. Die öffentliche Volksschule, welche den Grund zur Jugendbildung zu legen hat, vereinigt alle Kinder des Volkes ohne Unterschied des Standes und der künftigen Bestimmung. Trennung der Kinder in der öffentlichen Volksschule nach Rang, Stand und Confession der Eltern, nach der künftigen Bestimmung der Schüler gefährdet die allgemeine Bildung zur Humanität, die Erziehung zur Nationalität, die Gesinnung des wahren Christen (Christen-Menschen). Aus der kleinen Schrift: Zur Lehrerbildung ꝛc. Von A. D. Essen 1849, Bädeker. (5 Sgr.) — Mit Freuden begrüßt daher der deutsche Pädagoge die neue Zeit, deren Gesetzgebung uns endlich die Aufhebung der Knabenseminare gebracht hat und von den Geistlichen beider Confessionen Universitätsstudien verlangt. So ist es recht!

12) Gewöhne den Schüler an's Arbeiten, mache es ihm nicht nur lieb, sondern zur anderen Natur!

Es ist ein logischer Fehler, hiervon noch besonders zu sprechen, es liegt in allem Früheren, es liegt im Princip der Selbstthätigkeit. Aber was kann es helfen, wenn man wahrnimmt, daß alles Reden nicht fruchtet! Muß man da nicht glauben, immer noch nicht deutlich genug gewesen zu sein? Darum, trotz aller logischen Fehler: Es ist nicht genug, daß der Schüler aufmerksam sei, den Lehrstoff aufnehme, behalte und ihn wiedergeben könne; nein, laß den Schüler arbeiten, selbstthätig arbeiten, gewöhne ihn so, daß er es gar nicht anders weiß, als er müsse mit eigener Kraft sich die Sachen aneignen, selbst denken, selbst suchen, sich selbst an den Stoffen versuchen, seine schlummernden Kräfte herausarbeiten, sich selbst zu einem ausgeprägten Manne herausbilden! Wie hat man ehemals, wie haben Manche noch bis zum heutigen Tage gesprochen und gehandelt! Aus sich selbst vermag der Mensch nichts, er ist ohnmächtig zu allem Guten und „geneigt zu allem Bösen", er muß sich von seinen bösen Neigungen, seinen Untugenden erlösen lassen, und was er menschliche Tugenden nennt, „sind nichts als glänzende Laster". Allsonntäglich, wo nicht allabendlich, betete man ihm die Litanei von seiner grundmäßigen Verdorbenheit vor, gab ihm alle möglichen Laster Schuld, ermahnte ihn im Widerspruch mit den eigenen Lehren zur Besserung — aber es blieb beim Alten, und am nächsten Sonntage (jeder wußte das vorher) erhob man wieder dieselbe Litanei und so fort bis ans Ende des Lebens!

In diese Zeiten — das ist charakteristisch — fällt das stille Lob der Trägheit, Faulheit und Nichtsthuerei. Nichts zu thun zu haben, schien der Gipfel alles irdischen Glücks; und wer Stunden, Tage, Wochen, oder gar sein Leben lang betete, war der Heiligkeit am nächsten. Der Werth, der Segen und das **Glück** der Arbeitsamkeit war nicht erkannt, noch weniger wußte man, daß der Mensch nur durch Anstrengung seiner eigenen Kräfte, d. h. nicht durch Andere, sondern lediglich aus und durch sich selbst ein wahrhaftiger Mensch werde. Sogenannte freie Beschäftigungen ließ man sich allenfalls gefallen; aber wer sich zu seinem Lebensunterhalt körperlichen Thätigkeiten unterziehen mußte, durfte darauf rechnen, zu den Paria's gerechnet zu werden. Der Werth der Arbeit, die Nothwendigkeit der Arbeit, nicht bloß zur Erhaltung des Menschengeschlechts, sondern zur Menschwerdung, wurde nicht erkannt.

Preis darum unserer Zeit, daß diese ungeheure Verirrung endlich überwunden ist, daß man den Werth der Arbeit anerkennt und den arbeitsamen Menschen als solchen zu achten weiß, gleichviel, welcher Art seine Arbeit ist. Die Folgen dieser Anerkennung machen sich immer mehr geltend.

Mit diesem Umschwunge steht die pädagogische Ansicht in Verbindung, daß der junge Mensch nur etwas werde durch Anstrengung seiner Kräfte, daß es des Erziehers oberste Aufgabe sei, den Zögling zu veranlassen zur Herausarbeitung seines Selbst. Dieser Ueberzeugung entstammen die obigen Regeln.

In ihnen wird nicht nur die Ungeneigtheit zur Thätigkeit, das Widerstreben gegen dieselbe, sondern alles passive Verhalten des Schülers, alles mit mehr oder weniger Passivität verbundene sogenannte Lernen (im her-

kömmlichen Sinne des Wortes sollte man dasselbe aus dem Wörterbuche der Pädagogik verbannen!) verworfen. Sie verlangen nicht bloß, daß der Lehrer dem Schüler „Lust zum Lernen" mache, sondern daß er überall seine Kräfte in Anspruch nehme, ihn in Thätigkeit versetze, ihn so behandle, daß er gar nicht auf den Gedanken komme, er besuche in irgend einer anderen Absicht die Schule, als um darin zu arbeiten. Die Schule war ehemals ein Bethaus, eine Kinderkirche; später wurde sie eine Lernanstalt. Beides mag sie, wohl verstanden, bleiben; sie soll aber auch und zumeist eine Werkstätte sein, in welcher gearbeitet wird, und in der der Schüler das Arbeiten lernt. Dazu gehört, daß der Lehrer ein Meister in der Arbeit sei, die Stoffe beherrsche, sie nach dem Bedürfniß der Schüler auszuwählen und zu bearbeiten, dieselben zu rüstigem Mitarbeiten zu veranlassen wisse. Vergleiche man mit dieser Aufgabe das bis auf den heutigen Tag in vielen Schulen herkömmliche Auswendiglernen von Sprüchen und Gesangbuchliedern, das leidige „Auffagen" derselben ohne alle Verbindung mit dem Unterricht, ohne irgend welche Anwendung! Und dann halte man dagegen die von Jacotot ausgegangene Anleitung zur vollständigen Verarbeitung irgend eines Lese- und Lernstoffes, halte man dagegen die musterhafte, aber von wie Wenigen erkannte und befolgte Art Joseph Schmidt's, die Formenlehre zu betreiben! Diese letzteren Beispiele veranschaulichen, was wir meinen. Nachdem sie der Welt bekannt geworden, möchte man an dem Fortschreiten der Lehrer verzweifeln, wenn man erfährt, was noch in Schulen, niederen wie höheren, geschieht, erfährt, daß Lesestücke und Regeln ohne jedwede Anwendung auswendig gelernt und — natürlich — wieder vergessen, daß die Raum- und Zahlenlehre dictirt und „gelernt" wird! —

Laß den Schüler arbeiten, mit den Händen, mit der Zunge, mit dem Kopfe! Veranlasse ihn, die Stoffe zu verarbeiten, mache ihm dies so zur Gewohnheit, daß er es nicht anders weiß, daß er unruhig wird, wenn es nicht geschieht, daß er es in sich selbst vollzieht! Wie kein Anderer für ihn, d. h. zu seinem Nutzen essen, trinken und verdauen kann, so kann auch kein Anderer für ihn denken, für ihn lernen, kein Anderer kann in irgend einer Beziehung sein Stellvertreter sein. Er ist er selbst. Was er sich nicht selbst erwirbt und erarbeitet, das ist er nicht und das hat er nicht. Das sind Sätze so klar wie das Sonnenlicht, und dennoch handeln Tausende so, als existirten sie nicht. Ein ernster Mahnruf an sie zur Besinnung ist darum auch jetzt noch an der Zeit. —

13) Berücksichtige die Individualität deiner Schüler!

Gleichheit vor dem Gesetze ist ein großer Gedanke. Er gilt auch in der Schule, denn die Schule soll für das Leben vorbereiten. Auch giebt es eine Gleichheit in der Behandlung aller Schüler in Betreff der Unterrichtsmethoden. In so weit die Natur der Kinder die eine und gleiche ist, und die Methode dem Entwickelungsgesetze derselben und dem Gegenstande entspricht, in so weit werden alle auf die eine und gleiche Weise unterrichtet werden müssen. Aber doch giebt es auch schon in dem jugendlichen Alter Verschiedenheiten, Besonderheiten, Eigenthümlichkeiten, welche der Lehrer zu berücksichtigen hat. Das eine Kind ist mehr dem Begriffe, das andere mehr der Anschauung zugänglich, ein drittes faßt eine Wahr-

heit mehr in einem Bilde oder in einer Geschichte auf, es giebt theoretische und es giebt praktische Köpfe. In dieser Beziehung hat man die Verschiedenheiten der kindlichen Natur zu achten und ihrer eigenthümlichen Entwickelung Vorschub zu leisten. Nicht Alle können und sollen eins und dasselbe werden und leisten.

Diese Berücksichtigung der Individualität wird noch mehr in Anspruch genommen in Betreff der Unterrichtsstoffe, sowohl was die Quantität der einzelnen, als auch was die Qualität der verschiedenen Lehrgegenstände betrifft. Es ist eine ungerechte Forderung, daß alle Schüler in demselben Gegenstande gleiche Fortschritte machen und gleichviel lernen sollen. Einem Kinde mit schwachem Gedächtniß darf nicht zugemuthet werden, was ein anderes mit starkem Gedächtniß vollbringt. Wer mehr theoretische als praktische Anlagen hat, kann, ohne Tadel zu verdienen, in theoretischen Dingen raschere Fortschritte machen, als in praktischen. Kurz, man verlange nicht Alles von Allen in gleichem Maße! Wenn ein Kind in den Hauptgegenständen fortschreitet, so kann man geringere, langsamere Fortschritte in anderen Dingen zulassen. Die Lehrer zu leichtsinniger Nachsicht ermuntern wollen, kann unsere Absicht nicht sein. Aber je mehr man heut zu Tage von den Schülern verlangt, desto mehr thut es Noth, dafür zu sprechen, daß die individuelle Freiheit und individuelle Entwickelung nicht unterdrückt werde. Diese Bemerkung trifft mehr die höheren Schulen, als die Volksschulen, weil diese nur das allgemeine Bildungsmaterial ihren Schülern aneignen wollen, jene aber den Knaben und Jüngling oft mit einer solchen Masse von Lernstoff überschütten, daß man mit Recht für die fröhliche, selbst für die gesunde Entfaltung und eigenthümliche Entwickelung fürchten muß.

Anmerkung. Der letzte Satz ist seit Lorinser von allen Seiten besprochen worden. Man bezielte die Gymnasien. Der Streit hat leider nicht die rechten Früchte getragen. Die Volks- und Bürgerschulen und die Schullehrer-Seminare blieben aus der Untersuchung oder wurden nur gestreift. Aber auch sie, wenigstens manche, bedürfen der Warnung, nicht alle Zeit ihrer Schüler und Zöglinge mit dem Lernen in der Schule und für die Schule in Anspruch zu nehmen, und dem Leibe sein Recht widerfahren zu lassen. Besonders die armen Mädchen können einen recht dauern. Nicht von einer Rehabilitation des Fleisches ist die Rede, sondern von allseitiger, gesunder und frischer Ausbildung — mens sana in corpore sano. Wir leiden an Ueberschätzung des Wissens. Nirgends sollte es das Erste und Höchste sein. Für viele Menschen wäre es besser, wenn sie weniger wüßten und dafür mehr handelten. Denn die Masse des Wissens macht in der Regel dumm; aber an kraftvollen, energischen Menschen haben wir nie zu viel. Arbeiten wir der Einseitigkeit unter uns nicht vor — durch Erfüllung der Schüler mit Lernmassen! Es muß auch ein Spielraum bleiben für die sich frei entwickelnde Kraft.

So weit Diesterweg. Fassen wir seine bisherigen Forderungen kurz zusammen und fragen wir uns, wie wir bei dem Unterricht unserer Schüler zu verfahren haben, so lautet die Antwort: Unterrichte naturgemäß, unterrichte anschaulich, unterrichte entwickelnd! Diese Trias bildet das A und O von Diesterwegs didaktischen Principien. Wohl dem Lehrer, der sie zu seinem Wahlspruch macht! Heil der Jugend, die sich einer solchen Leitung erfreut! Frei von drückenden und die natürlichen Regungen des Geistes beengenden Fesseln, wird sie sich den ihr verliehenen Anlagen gemäß entfalten und von Innen heraus entwickeln können; die Individualität wird zu ihrem vollen Rechte gelangen.

Freilich hat einer von Diesterwegs Gegnern, ein Anonymus, behauptet: „Entwickelung des Individuums von Innen heraus, das heißt die Wurzel des religiösen Lebens überhaupt vernichten." Wir wissen recht gut, woher diese Ansicht stammt. Es gibt eine Anschauung, welche die menschliche Natur für so grundverdorben hält, daß sie nur eine Erziehung von Außen nach Innen kennt. Ihr zufolge ist die Kindesnatur ein Klotz, der, um gebildet zu werden, einer Bearbeitung von außen bedarf. Ihr ist das menschliche Herz ein öder und wüster Acker, dessen Boden sie von üppig wucherndem Unkraut reinigen muß, um ihre eigene Saat darin auszustreuen. Ihr ist die Menschenseele eine auffässige, widerspenstige Creatur, deren verstockten Willen sie mit den härtesten Zuchtmitteln zu brechen, deren Natur sie innerlich zu knicken sucht, um auf den Trümmern derselben ein Gebäude nach ihrem Plane aufzuführen. Es ist dies eine Erziehungsmethode, wie sie kein Stallmeister seinem Pferde zumuthet.

Dieser mittelalterlichen Anschauung gegenüber hat die von Diesterweg vertretene Ansicht eine durchaus andere Physiognomie. Er betrachtet die menschliche Natur als eine Erscheinung, die Achtung verdient, und besonders ist ihm die des Kindes ein heiliger Gegenstand. Er erkennt Regungen und Triebe in ihr, die jedes unbefangene Gemüth mit aufrichtiger Freude erfüllen, und zu deren Entwickelung und Ausbildung beizutragen ihm innigen Genuß gewährt; ihm ist das Uebersprudeln der jugendlichen Kraft eine willkommene Erscheinung, da sich dieselbe, auf das Edle und Gute hingelenkt, in segenbringender Weise verwerthen läßt; ihm ist die aus den Händen des Schöpfers hervorgegangene Menschennatur die an und für sich gesunde Wurzel, aus der sich unter Leitung und Pflege des Erziehers ein kräftiger Stamm entwickeln läßt, bei dem nicht nur die Zweige die Fähigkeit haben, sich segnend und schirmend nach allen Seiten auszubreiten, sondern der auch im Stande ist, den Stürmen des Lebens Trotz zu bieten. Somit kennt Diesterweg nur eine Erziehung von innen heraus, und steht hiermit unserer Ansicht nach auf durchaus christlichem Boden.

Wir fragen einfach: Was hat denn Christus, unser Herr und Meister gethan? Hat er die Kinder nicht unendlich lieb gehabt; hat er sie nicht den Erwachsenen als nachahmungswürdiges Muster aufgestellt und sie als die Erben des Reiches Gottes bezeichnet? Und wie verhielt er sich als Lehrer? Ging er bei seinen Belehrungen nicht auch von der Anschauung aus? Waren die Vögel unter dem Himmel, die Lilien auf dem Felde ihm nicht willkommene Anknüpfungspunkte für die sittlichen Ideen, die er entwickeln wollte; hat er in seinen Gleichnissen nicht den mannigfachsten irdischen Dingen eine höhere Weihe ertheilt, indem er sie zum Symbol für die verschiedenen Erscheinungen auf dem Gebiete unseres Gemüthslebens machte; nahm er sich in seinen Gesprächen mit Nicodemus, der Samariterin, den Jüngern zu Emmaus nicht sorgfältig in Acht, ihnen seine Glaubens- und Lebensansicht aufzuzwingen; sondern leitete er sie nicht vielmehr an, in sich hineinzuschauen, und das, worauf es ihm ankam, aus sich selbst herauszubilden und zu entwickeln? Sollten denn wirklich die sittlich-religiösen Kräfte des Menschen einem anderen Entwickelungsgesetz unterworfen sein, als die geistigen überhaupt? Das kann nur der behaupten, der alle menschliche Klugheit ohne weiteres als Thorheit verachtet, und dem das Nachbeten starrer Dogmen für religiöse Ueberzeugung gilt. Der menschliche Geist entfaltet sich aber da am kräftigsten,

wo er frei ist; und wenn die Pharisäer zu Christi Zeiten ihre Satzungen von außen her den Gemüthern aufdrängten, so ließ der göttliche Lehrer das religiöse Leben von innen heraus sich frei entwickeln, und, wie die Verschiedenheit seiner Jünger beweist, in mannigfacher Weise sich gestalten. Demnach ist es unsere feste Ueberzeugung: Die entwickelnde Methode kann höchstens die Empfänglichkeit für den abstracten Dogmatismus, nimmermehr aber die Empfänglichkeit für die sittlich-religiösen Wahrheiten überhaupt beeinträchtigen. Mag es sein, daß Diesterweg Religion so viel war, wie Humanität, und diese so viel wie Christenthum; aber einen Angriff auf die Religion wird man in der Tendenz seines Wegweisers nicht finden können. Ja wir wissen ganz sicher, daß er ein entschiedener Gegner des abstracten Rationalismus war, und für den Religionsunterricht, getreu seinem Princip der Entwickelung, überall ein Anschließen an die concrete Erscheinung des Erlösers verlangte; aber für eine Religion des passiven Glaubens, für eine Religion unverstandener Worte und Formeln hatte er eben so wenig Sinn wie für eine Religion der bloßen Zerknirschung und äußerlichen Versöhnung. Ihm war auch das religiöse Leben ein ewiges Werden, ein stetes Streben nach sittlicher Vervollkommnung, eine innere Entwickelung des ganzen Menschen durch den Gebrauch aller ihm von Gott verliehenen Kräfte, mithin ein praktisch sich bethätigendes Geistesleben, in dem das Christenthum seinen schönsten Beruf erfüllen sollte, nämlich den, alle irdischen Verhältnisse zu durchdringen, zu veredeln und zu verklären. L. R.

---

2. Regeln für den Unterricht in Betreff des Lehrstoffs, des Objects.

1) Vertheile den Stoff jedes Lehrgegenstandes nach dem Standpunkte und den (oben angedeuteten) Entwickelungsgesetzen des Schülers!

In der Wissenschaft kann der Stoff als Zweck angesehen, die Darstellung nach rein objectiven Gesichtspunkten eingerichtet werden, nicht aber in dem Unterricht der Jugend. Hier ist der Stoff nichts weiter als ein Mittel zur Bildung bestimmter Individuen; er muß daher auch dem Standpunkte und der Entwickelung derselben angepaßt werden. Der formale Gesichtspunkt herrsche überall vor! Es handelt sich nicht um das Wissen an sich, noch weniger um ein vollständiges, systematisches Wissen (wie beim Gelehrten), sondern um Entwickelung und Bildung. Hoffentlich ist dies alles ausführlich genug dargethan*).

---

*) Noch vernehme der Leser, wie sich Herr Professor Braubach (Mager's Revue 1843, Maiheft) über objective und subjective Methode ausspricht:

„Es giebt eine zweifache Methode des Unterrichts:

1) eine objective, 2) eine subjective.

Die Gegenstände des Unterrichts sind ihrer Natur nach sehr verschieden von einander. Welcher Unterschied in der Wissenschaft der Moral und in der Wissenschaft der Mathematik; welcher Unterschied zwischen der Lehr- und Zeichenkunst: das Eine greift in den combinirenden Verstand, das Andere in das ästhetische Gefühl! Jeder Gegenstand des Lehrens und Lernens hat einen eigenthümlichen Charakter, eine besondere Natur, wodurch er sich von andern Gegenständen derselben Klasse unterscheidet. Will man einen Gegenstand seiner Natur und seinem Charakter nach kennen lernen, so muß

2) Verweile vorzüglich bei den Elementen!

Es gehört dies zur Gründlichkeit und bedingt das sichere Fortschreiten. Wer den Grund nicht recht legt, muß entweder immer an ihm flicken, oder er hat den Einsturz des ganzen Gebäudes zu befürchten. Jede Oberflächlichkeit und flüchtige Behandlung der wahren Elemente eines Gegenstandes rächt sich unausbleiblich. Stets muß man zu ihnen zurückkehren; der sichere Fortschritt ist sonst unmöglich, die Schüler tappen unsicher umher; verlieren dadurch das Zutrauen zur Sache und zum Lehrer und damit alle Lust und Freudigkeit am Lernen. Die tüchtigsten praktischen Lehrer üben daher die Elemente ihren Schülern so fest ein, daß es wie Pedantismus aussieht. Sanguinische Anfänger dagegen eilen von Einem zum Andern, durchfliegen Alles, haben aber nachher ihre Eile bitter zu bereuen. So ist z. B. ein gründlicher Unterricht in der lateinischen Sprache ohne streng grammatischen Unterricht unmöglich; desgleichen der arithmetische ohne die gründlichste Bekanntschaft mit den Grundoperationen, der Schreibunterricht ohne feste Einübung der Grund- und Haarstriche. — Uebrigens fürchte keiner, daß ihm durch längeres Verweilen bei den Elementen zu viel Zeit verloren gehe. Man beobachte nur den Bau eines größeren Hauses. Die meiste Zeit wird auf das Legen des Fundamentes verwandt; nachher steigen die oberen Stockwerke mit einer Schnelligkeit in die Höhe, die an das Fabelhafte grenzt.

---

man ihn studiren. Wer den Charakter, die Natur der Mathematik will kennen lernen, muß die Mathematik studiren; aber nicht jeder Rechen- und Sprachmeister kennt die Natur und den Charakter, d. h. den Geist der Sprache und der Mathematik. Wer auf das Denken, auf das Fühlen und auf das Wollen des Menschen einwirken will, muß den Menschen studiren. Aus der Natur des zu unterrichtenden Gegenstandes und aus dem psychologischen Standpunkte des Lehrlings, so wie überhaupt aus dem Verhältnisse der beiden gegen einander, geht eine bestimmte Art und Weise hervor, nach welcher dieser Lehrgegenstand gelehrt werden soll und muß, wenn er auf die fruchtbarste Weise dem Lehrling angeeignet werden soll. Man kann eine Wissenschaft oder einen Lehrgegenstand vortragen ohne Rücksicht auf den psychologischen Standpunkt des Lernenden, oder ohne Rücksicht auf das Verhältniß des Lehrgegenstandes zu der geistigen Thätigkeit des Menschen überhaupt, und man kann dann verschiedene Arten und Weisen aufstellen, nach welchen die Natur des Gegenstandes seine Behandlung zu erlauben scheint. Eine aus der Natur der Wissenschaft oder des zu lehrenden Gegenstandes hervorgehende Art und Weise des Lehrers bildet die objective Methode.

Die subjective Methode.

Diese Methode beruht in dem psychologischen Talente des Lehrers. So wie der edelste Mensch der beste Erzieher zum Edlen ist, so ist derjenige der beste Lehrer, welcher den richtigsten und schärfsten psychologischen Blick hat. Ein Lehrer, der irgend eine Wissenschaft, irgend einen Lehrgegenstand auf das vollkommenste versteht, und denselben in allen seinen Theilen zu handhaben weiß, kann dennoch ein schlechter Lehrer sein, wenn er auch einen glänzenden Vortrag hätte. Er wäre ein schlechter Lehrer, wenn er nicht in jedem Augenblicke des Zweifelns bei dem Lehrlinge, denselben an demjenigen Punkte psychologisch zu ergreifen wüßte, wo auf das kürzeste und sicherste der Zweifel gehoben, die Dunkelheit entfernt, das Unverstandene verständlich würde. Dieses psychologische Talent des Lehrers, das Eingehen in die Seele des Lehrlings, das jedesmalige Eingreifen an der Stelle, den der augenblickliche psychologische Standpunkt darbietet, bei jedem einzelnen Mißverstande, bei jeder Dunkelheit, bei jedem Nichtverstehen — das bildet die subjective Methode. Es geht daraus hervor, daß dieselbe besser und schlechter sein kann, und daß sie ganz und gar in dem Geiste des Lehrers beruht. Die subjective Methode ist besonders wichtig bei schwerer zu fassenden Lehrgegenständen; die daraus hervorgehende Ermüdung und darauf folgende Abneigung gegen dieselbe haben in der Regel ihren Grund in dem Mangel psychologischen Blickes bei dem Lehrer, also in dem Mangel einer guten subjectiven Methode."

Eben so geht es beim Unterrichten. Scheinbar überflüssige Zeit, welche man auf die unentbehrlichen Grundlagen verwendet, wird später doppelt und dreifach eingeholt.

3) Gehe bei der Begründung abgeleiteter Sätze häufig auf die ersten Grundvorstellungen zurück, und leite jene aus diesen ab!

Begreiflicher Weise gilt diese Regel vorzugsweise von rationellen Gegenständen, z. B. in der Raum- und Zahlenlehre. Steht man in einem systematischen Unterrichtsgegenstande an dem zwölften Satze, der sich aus dem elften, welcher vorhergegangen ist, ableiten läßt, so thut man recht, wenn man ihn aus demselben entwickelt. Aber es gewährt eine vollständigere Einsicht in das Wesen des einzelnen Satzes und besonders des Zusammenhanges, wenn der zwölfte Satz aus dem ersten ursprünglichen Satze abgeleitet wird, vorausgesetzt, daß dies möglich ist. Auf die Zahlenlehre angewandt, hat man daher die abgeleiteten Zahlvorstellungen häufig auf die Grundvorstellung der Einheit (der Eins) zurückzuführen. Es gewährt dies einen ganz vorzüglichen Grad von Klarheit und Gewißheit.

Aber freilich braucht es nicht immer zu geschehen, wie es auch nicht immer geschehen kann. Denn auch abgeleitete Sätze gewinnen im Bewußtsein allmälig die Anschaulichkeit ursprünglicher Sätze, und es würde mitunter eine unnöthige Zeitverschwendung sein, wenn man immer den Ausgangspunkt von dem Centrum nehmen wollte; aber die Richtigkeit der Regel selbst wird Niemand bestreiten, obgleich sie, so viel uns bekannt, bisher noch nirgends aufgestellt worden ist. Sie ist eine Frucht der wahren Elementarmethode, deren Unterschied von (sogenanntem) wissenschaftlichem Verfahren von so Vielen nicht begriffen ist. In dem Elementarunterricht kommt es überall auf die Grundlegung einer festen Basis an. Der Gedanke des Auferbauens „auf der breitesten Grundlage" hat auch hier seine Wahrheit.

4) Vertheile jeden Stoff in bestimmte Stufen und kleine Ganze!

Durch diese Abstufung wird der unter 1) angegebene Zweck erreicht, der Schüler lernt den Gegenstand übersehen; die kleinen Ganzen bezeichnen die Ruhepunkte, wo eine Uebersicht gewonnen, eine Wiederholung angestellt werden kann, und sie sichert den methodischen, planmäßigen Fortschritt. Kann diese Abstufung so gemacht werden, daß der Schüler auf jeder Stufe die folgende, sich daraus entwickelnde, schon errathen oder mit Bestimmtheit voraussehen kann, so ist das ganz vorzüglich; denn es trägt zur logischen Bildung des Schülers bei, legt den Grund zu übersichtlicher, überschauender Betrachtung eines Gegenstandes und gewährt dem Lehrer einen Blick in die Natur seines Zöglings, ob derselbe sich zu wissenschaftlicher Beschäftigung qualificire, oder nicht. Dieses Verfahren gehört zur genetisch-combinatorischen Methode. — Ueberall also entwirf bestimmte, feste Lehrgänge!

5) Deute auf irgend einer Stufe einzelne Theile der folgenden an und führe auch, ohne daß eine wesentliche Unterbrechung entstehen darf, Einzelnes aus, um die Wißbegier des Schülers anzuregen, jedoch ohne sie vollständig zu befriedigen!

Ein solches Verfahren begründet gelegentlich das Nachfolgende und spannt die Aufmerksamkeit auf dasselbe. Kommt späterhin die weitere Ausführung und das volle Licht, so gewährt dies dem Schüler ein wahrhaft geistiges Vergnügen, einen Genuß der höchsten, reinsten Art. Lehrer, welche dieses didaktische Gesetz bei ihrem Unterricht fortdauernd gegenwärtig haben, sind im Stande, ihre Schüler mit unauflöslichen Banden an sich und an den Gegenstand zu fesseln. „In solchen Vorübungen, Anspielungen, Fingerzeigen" (sagt Lessing in seiner mit Recht berühmten Abhandlung: Die Erziehung des Menschengeschlechts) „besteht die positive Vollkommenheit eines Elementarbuches, eben so wie die Eigenschaft, daß es den Weg zu den zurückgehaltenen Wahrheiten nicht erschwere oder versperre, die negative Eigenschaft desselben war."

6) Vertheile und ordne den Stoff so, daß (wo es nur möglich ist) auf der folgenden Stufe in dem Neuen das Bisherige immer wieder vorkommt!

Dadurch schließt man das Unbekannte an das bereits Bekannte an, macht das Frühere immer mehr und mehr zum bleibenden Eigenthum und übt die Schüler in der Auffassung und Behandlung zusammengesetzterer Gegenstände. Natürlicher Weise kann das Verlangte nicht überall mit derselben Leichtigkeit geschehen, es hängt zum Theil von der Natur des Stoffes ab; aber fast überall läßt sich in dieser Beziehung Einiges leisten. Am vorzüglichsten gestatten es synthetische Gegenstände, die Schreib- und Zeichenkunst, die Zahlen- und Raumlehre, der grammatische Unterricht, u. s. w.

Durch Nr. 5 entsteht ein Vorausnehmen, durch Nr. 6 ein Nachnehmen — vorschauend und rückschauend. Beides gehört objectiv zur Einheit der Gegenstände, subjectiv zum weckenden Reiz und zur nachhaltigen Uebung.

7) Verbinde sachlich-verwandte Gegenstände mit einander!

Dieser Grundsatz will, wie jeder, richtig verstanden sein.

Jacotot findet nicht nur Alles in Allem („tout est en tout"), sondern er lehrt auch Alles oder vielmehr Allerlei zu gleicher Zeit, in derselben Stunde. So nun ist es gerade nicht gemeint. Denn in solcher Weise kann keine Sache ordentlich, d. h. gründlich betrachtet werden, und man richtet in den Köpfen nur Verwirrung an.

Harnisch schiebt in seiner Weltkunde verschiedene Gegenstände neben und in einander. So ist es auch nicht gemeint, obgleich sich seine Weise dem Richtigen nähert. Denn wenn auch die verschiedenartigsten Gegenstände in gewissen Beziehungen übereinstimmen und sich zur Einheit des Wissens ergänzen: so müssen doch wirklich verschiedene Gegenstände auch getrennt für sich behandelt werden, und man hat nur ihre gegenseitigen Beziehungen nachzuweisen, klar und bestimmt erkennen zu lassen.

Noch näher kommt dem aufgestellten Grundsatze wissenschaftlich das große geographische Werk von C. Ritter, welches Geographie, Geschichte, Anthropologie ꝛc. in ihrer gegenseitigen Bedingtheit behandelt; elementarisch ein Atlas von Dr. Vogel, in welchem naturhistorische, klimatologische, historische, anthropologische Verhältnisse auf das Erdganze und ihre Theile bezogen werden.

Vollständiger und ausführlicher ist der Forderung Genüge geleistet durch Zahn's Schulkalender*) und, wie ich wenigstens beabsichtigte, durch meine „Anweisung zum Gebrauche des Schul-Lesebuches". Jener weiset nach, wie in den beiden Jahresabschnitten, welche mit dem ersten Advents- und dem ersten Trinitatissonntage beginnen, d. h. in der festlichen und in der festlosen Zeit des Kirchenjahres sämmtliche religiöse Gegenstände: biblische Geschichte, Bibelkunde und Bibellesen, Katechismus und Gesangbuch in ihrer sachlichen Einheit zu behandeln sind. Zahn will nicht, daß der Lehrer diese vier verschiedenen Gegenstände in derselben Stunde vornehme, wohl aber in gegenseitiger Verbindung der der Sache nach verwandten Stoffe, d. h. aus allen vier Gegenständen in einerlei Zeit, z. B. in einer Woche, dasjenige, was mit einander verwandt ist, so daß das Lesen eines Abschnitts in der Bibel sich auf die in der Stunde für biblische Geschichte behandelte Begebenheit bezieht und dieselbe näher erläutert und umgekehrt; daß in der dem Katechismus gewidmeten Stunde diejenigen Lehren vorkommen, welche aus der biblischen Geschichte gezogen worden sind und die gelesenen Sprüche einschärfen; daß in derselben Woche dasjenige Kirchenlied gelernt werde, welches sich auf alle diese Gegenstände bezieht und sie erbaulich abschließt und befestigt.

Demselben Grundgedanken folgt die genannte „Anweisung" ꝛc., besonders in der neuen Auflage. Sie zeigt, wie der ganze Sprachunterricht in der Volksschule sich an das Lesebuch anschließen, derselbe Gegenstand von verschiedenen Seiten gleichzeitig behandelt werden soll. Was in der Lesestunde Gegenstand der Leseübungen gewesen, wird in der orthographischen Stunde Stoff zu Rechtschreibeübungen und Auffassung der Regeln darüber, wird in der eigentlichen Sprachlehrstunde Object des Sprachunterrichts, so daß nicht in derselben Stunde Alles durcheinander gelehrt, sondern sachlich-verwandte Gegenstände, in demselben Zeitabschnitte gelehrt, mit einander verbunden werden.

In den beiden wichtigen Gegenständen: Religion und Sprache, ist demnach der obige Grundsatz durchgeführt; in dem dritten Hauptgegenstande: Sachkenntnisse oder Realunterricht, fehlt es noch an einer genügenden Anleitung. Er wird schon kommen; denn die neueste Didaktik drängt zur Befolgung des genannten Grundsatzes hin. Derselbe verlangt nicht wechselseitige Schuleinrichtung, sondern wechselseitigen Unterricht, d. h. solchen Unterricht, daß das Eine, was gelehrt und gelernt worden, das Andere, was gelehrt und gelernt wird, beleuchtet und ergänzt.

„Alles soll in einander greifen,
Eins durch das Andre gedeihen und reifen" **).

*) Schulkalender. Tabellarische Nachweisung, wie der biblische Geschichtsunterricht in Uebereinstimmung mit dem Kirchenjahre zu ertheilen ist; mit Berücksichtigung von Bibel, Gesangbuch und Katechismus. Eine Zugabe zu Zahn's biblischen Historien. Meurs 1835. (3 Sgr.)

**) Vergl. die S. 193 genannten Schiften von F. Schnell; desgl. die Abhandlungen über Geographie, Naturwissenschaften und Geschichte.

8) Von der Sache zum Zeichen, nicht umgekehrt!

Die Sache, d. h. die Anschauungen, die Vorstellungen, die Begriffe, die Gedanken ꝛc. sind das Wesen, also das Wesentliche. Auf dieses richte sich überall zuerst die Aufmerksamkeit! Ist die Sache gefaßt, dann fügt man die Zeichen für dieselbe, hörbare: Wörter und Sätze — sichtbare: natürliche und willkürliche Zeichen und Bilder, hinzu. Denn diese haben in jener nun einen bestimmten Gehalt. Ein Kleben am Worte, leeres Wortschallwesen, ist dann nicht mehr möglich. Freilich wird Vieles auch erst durch die Bilder und Zeichen deutlich, z. B. in der Geographie, aber der Schüler versuche doch, wo es nur geht, zuerst sich die Sache ohne Bild und Zeichen vorzustellen. So, um noch ein Beispiel zu nennen, in der populären Himmelskunde. Die Modelle treten nachher hinzu, endlich die Zeichnungen auf einer Fläche. Diese sind dann Proben und Beweisstücke für den Schüler, ob er sich die Sache richtig gedacht hatte. Mit den Modellen muß man also nicht anfangen, sondern mit ihrer Betrachtung schließen.

Diese Regel ist von der höchsten Bedeutung, um so mehr, je häufiger sie noch unbefolgt bleibt, oft gar nicht gekannt ist.

9) Richte dich bei der Wahl der Lehrform nach der Natur des Gegenstandes!

Es giebt, äußerlich betrachtet, nur zwei Lehrformen. Die eine besteht darin, daß man den Schülern den Stoff vorträgt, mittheilt, giebt; die andere darin, daß man denselben von ihnen produciren läßt und mit ihnen producirt, die dogmatische und die entwickelnde (heuristische) Lehrform. Jede andere ist aus beiden gemischt. Die erste bedient sich in der Regel der vortragenden (akroamatischen), die andere der dialogischen (erotematischen) Lehrweise. Wendet man jene an, so spricht man den Schülern entweder einzelne Sätze vor, welche sie nachsprechen oder nachschreiben; oder man trägt ihnen größere Ganze vor, die sie entweder mit dem Gedächtniß auffassen oder auch dem Papier, ganz oder theilweise, anvertrauen. Unterrichtet man dialogisch oder gesprächsweise, so bewegt sich der Unterricht in Fragen und Antworten, es ist Frageunterricht. Die Fragen können sowohl von dem Lehrer als von dem Schüler ausgehen. Wo auch Letzteres geschieht, da ist reges, geistiges Leben in der Schule. Der Frageunterricht ist nicht immer entwickelnd. Er bezieht sich entweder auf schon Erlerntes, und ist dann examinirend, oder auf Neues, welches aus dem Geiste des Schülers entwickelt werden soll, und ist dann katechetisch oder sokratisch. Wir können diese Wörter hier synonym nehmen, obgleich man das erste Wort oft allein für das zergliedernde (analytische), das zweite für das aufbauende, zusammensetzende (synthetische) Gespräch gebraucht. Die vortragende Lehrform eignet sich, in einzelnen Sätzen angewandt, für unreife Anfänger, welche sprechen lernen sollen; in ganzen Vorträgen sich bewegend, nur für selbstdenkende, selbstthätige junge Leute, die den eigentlichen Kinderjahren entwachsen sind. Für den Unterricht in der Elementarschule ist die einzig bildende Lehrform die dialogische, der Frageunterricht. Der geübte, gewandte Lehrer bindet sich aber an keine Form streng und ausschließlich. Wie nach Büffon der Stil, den ein Mensch schreibt, der

Mensch selbst ist, so geht die Lehrform aus der Eigenthümlichkeit des Lehrers hervor, woraus aber keineswegs folgt, daß es auf die Unterrichtsform nicht ankomme. Zu diesem Schlusse sind viele Lehrer geneigt, welche sich in eine Form festgefahren haben, oder die Freiheit, die sich überall nach höheren Gesetzen richten soll, zur Willkür verkehren möchten. Viel richtiger, ja, wenn man das Wort nur nicht auf bloße Aeußerlichkeiten beschränkt, absolut richtig ist der entgegengesetzte Satz: auf die Lehrform und die Methode kommt Alles an. Diese wird, abgesehen von Persönlichkeiten und andern oft hemmenden Beschränkungen, durch den Gegenstand bestimmt, über welchen man gerade belehrt. Sämmtliche Gegenstände zerfallen in dieser Beziehung in zwei Gruppen: in historische und rationelle. Der Inhalt jener ist gegeben (positiv), der Inhalt dieser stammt aus der unveränderlichen Natur des Menschen, er wird von jedem denkenden Menschen erzeugt. Zu jenen Gegenständen gehören z. B. die Geographie größtentheils, die Geschichte, der historische Theil der Religionslehre, ein Theil der Sprachlehren rc.; zu diesen gehören die philosophischen und mathematischen Wissenschaften, die Zahlen- und Raumlehre, die Physik, die Logik, die Sittenlehre rc. Manche sind, wie schon angedeutet, gemischt, z. B. die Sprach-, die Religions-, die Naturlehre rc. Das positive, empirische, historische Wissen muß natürlicher Weise gegeben, mitgetheilt, es kann nicht entwickelt werden. Hier hat man nur dafür zu sorgen, daß Alles richtig verstanden, gut behalten, richtig wiedergegeben und angewandt werde; in diesen historischen Dingen kann daher die vortragende Lehrform angewandt werden. Die Kraft des Schülers, welche dabei besonders in Anspruch genommen wird, ist die Empfänglichkeit (Receptivität). Damit sie bethätigt, zur Selbstthätigkeit gesteigert werde, muß man die Gegenstände von dem Schüler vortragen lassen. Dieses ist tausendmal besser, als das ewige Sprechen des Lehrers. Nicht bloß in der Erziehung*), sondern auch im Unterricht ist der einsilbige Lehrer der beste — ein Satz, der, wie mancher andere, „seinen Schalk im Nacken hat", d. h. wahr ist, wenn man ihn recht versteht.

In Betreff ihrer bildenden Kraft sind die historischen Gegenstände von geringerem Werth als die rationellen, weil diese in vorzüglichem Grade die Selbstthätigkeit erregen. Letztere dürfen daher nicht wie positive oder empirische behandelt und mitgetheilt werden; ihr Inhalt ist vielmehr zu entwickeln. Das geht allerdings langsam, ist aber unerlaßlich. Alle wahre Bildung entwickelt sich langsam. Es kommt ja überhaupt nicht auf die Masse des Wissens, sondern auf die Entwickelung der Denkkraft, die Uebung der Darstellungs- und Sprachkraft an. In der Art, wie die rationellen Gegenstände behandelt werden, zeigt sich die Stümperhaftigkeit oder die Meisterschaft des Lehrers als eines Jugendbildners. Sokrates, der große Meister, verglich sich mit einer Hebamme. Nur durch den rationellen Unterricht gelangt der Schüler zur Selbst-

---

*) „Il doit (l'amour de l'humanité et l'amour de Dieu) pourtant se trouver peu sur ses lèvres (de l'instituteur); car la légèreté naturelle aux enfants, l'indolence des uns et la pétulance des autres demandent plutôt une certaine sobriété de paroles qu'une funeste effusion de sensibilité. A l'énergie de la tendresse on doit toujours unir l'énergie de la justice, et de la bouche d'un instituteur le blâme et l'éloge doivent sortir avec une franchise égale, mais avec la même sobriété."
Nouveau manuel des écoles primaires, Paris 1836, pag. 174.

thätigkeit. Das historische Wissen wird darum nicht gering geschätzt; aber sein Werth ist in Betreff der Bildung ein untergeordneter, es muß daher in jeder Schule auch eine untergeordnete Rolle spielen. Der Lehrer, welcher nur historische Sachen giebt, oder alle Gegenstände wie historische behandelt, bildet nie zur Selbstthätigkeit; aus seiner Schule gehen leichtgläubige, denkscheue, dumme, oder wenigstens das Wissen überschätzende Menschen hervor. Nur derjenige Lehrer, welcher den Schülern ihr inneres Leben zu klarem Bewußtsein zu erheben, ihren Geist an rationellen Dingen zu entwickeln, zu stärken und zu stählen vermag, nur ein solcher ist ein Jugendbildner im eigentlichen Sinne des Wortes. Alles Andere ist eher ein Abrichten denn ein Unterrichten, ein Anlehren, aber kein Entwickeln, kein Entfalten, kein Bilden. Wo es also nur irgend angeht, muß man dialogisch verfahren. Dieses setzt voraus, daß der Lehrer den Unterrichtsstoff in die dialogische Form gebracht habe, oder daß sein Geist in dialogischer Form denke, daß sich ihm die Gegenstände in Fragen auflösen, in deren Aufstellung und Entwickelung er sich Gewandtheit angeeignet hat. Einzelnes kann und soll den Schülern in die Feder gesagt (dictirt) werden, z. B. im Rechtschreibeunterricht; aber es giebt keine Dictirmethode, denn sie ist eine Unmethode, ein Ueberrest aus alter, schlechter Zeit. In der Schule muß das Denken, also das Fragen und Antworten, das Suchen und Finden, das Leben und nicht der Tod herrschen. Wo der Lehrer geschickt und rüstig fragt, die Schüler hurtig, geläufig, treffend, und besonders auch mit richtigem Accent antworten, da ist ein hoffnungsreiches Feld fröhlicher Geistesentwickelung und Geistesentfesselung (nach Jacotot Emancipation des Geistes), da entwickeln sich Keime und Knospen, die im Leben die schönsten Blüthen und die edelsten Früchte versprechen, da ist die Schule eine Stätte der Gymnastik des jugendlichen Geistes.

Aus dem Bisherigen, wie aus dem Früheren folgt, daß wir allenthalben im Elementarunterricht den sogenannten formalen Zweck dem materialen und jedem andern überordnen; wir wollen Entwickelung und Uebung der Kräfte durch Alles, was wir beginnen und treiben. Aber man meine nicht, daß die Art der Behandlung eines Gegenstandes, wie der formale Zweck sie fordert, der Natur dieses Gegenstandes widerspreche. Das Subjective und Objective stimmen mit einander überein. Nur darf man dabei nicht an die Form manches, sogenannten wissenschaftlichen Systems (z. B. des Euklidischen) denken. Der formale Zweck verlangt genetische Behandlung aller Gegenstände, die solches zulassen, weil sie ja eben auf diese Weise in's Dasein oder in's Bewußtsein der Menschen gekommen sind. Die Art und Weise, wie die Gegenstände des Wissens gefunden worden, ist zugleich die wahrhaft bildende Methode. Natürlich vermeidet man alle vorgekommenen Ab- und Irrwege. Aber die Richtung des ganzen Menschengeschlechts bezeichnet auch den Weg der Methode bei dem Unterricht und der Bildung des Einzelnen. Nur legt der Schüler in wenigen Jahren den Weg zurück, zu welchem das Menschengeschlecht Jahrtausende gebraucht hat. Er soll aber nicht mit zugebundenen Augen, sondern sehend an das Ziel geführt werden; er soll die Wahrheit nicht als Resultat empfangen, er soll sie entdecken. Der Lehrer hat diese Entdeckungsreise zu dirigiren, also nicht bloß zuzusehen. Aber der Schüler muß seine Kräfte anstrengen; umsonst soll er nichts haben und bekommen.

Nur wer da hat (und strebt), dem wird gegeben. Man wird nicht weise durch fremde, sondern durch eigene Weisheit, sagt Montaigne. Aber je mehr die Kräfte entwickelt werden, desto mehr Material wird auch gewonnen, und umgekehrt. Formale und materiale Bildung wachsen in gleichem Verhältniß. Eine rein formale Bildung existirt gar nicht. Umgekehrt aber kann man Kenntnisse so vorlegen und lernen lassen, daß dabei gar keine Bildung herauskommt. Nimmermehr aber ist dies eine dem Stoffe angemessene Behandlung. Sie ist der Materie und der Natur des Subjects in gleichem Grade zuwider. Die beste formale Bildung ist auch die beste in materieller Hinsicht. Wo die Kräfte am energischsten gebildet werden, da wird auch am meisten wahrhaft gelernt. Die echte Lehrmethode ist nicht eine bloß äußere Form, die nach Belieben einem Gegenstande angehängt wird; sie geht aus der Natur desselben hervor, ist sein Wesen selbst, die Natur der Sache. Bei der wahren Methode stimmt die subjective Seite mit der objectiven vollkommen überein. Befriedigt die Methode wahrhaft die Natur des lernenden Individuums, so entspricht sie auch dem Wesen der Wissenschaft. Zwischen Subject und Object giebt es hier gar keinen Zwiespalt. Um aber die rechte Methode zu finden und eine, die sich als solche ausgiebt, zu beurtheilen, muß man seinen Blick auf das Subject und auf das Object richten. Die Wissenschaften sind zu häufig verkehrt behandelt worden. Auch ist hier nicht die Rede von dem Wissenden, sondern von dem Nichtwissenden, dem Lernenden. Wo scheinbar oder wirklich ein Zwiespalt, ein Mangel der Congruenz entsteht, da denkt man mit Recht mehr an die Heiligkeit der Intelligenz und Natur des Schülers, als an die Heiligkeit der Wissenschaft. Das erste Merkmal einer guten Methode ist dies, daß sie subjectiv-richtig, d. h. pädagogisch sei. Ist sie dies, so ist sie gewiß auch objectiv richtig. Wer eine Wissenschaft zu einer Disciplin macht, der macht sie auch zu einer Doctrin. —

Es sei erlaubt, der bisher betrachteten Sache noch einen andern Ausdruck zu geben:

Die Methode des Unterrichts eines jeden Gegenstandes muß sich nach der **Quelle** oder nach dem **Princip** desselben richten, muß **principgemäß** sein. Oder: Behandle das Historische — historisch, das Nationale — rationell! Sonst ist die Methode ein von Außen herangebrachtes, willkürliches, nicht aus der Natur des Gegenstandes erwachsenes, sondern vielmehr ihm widersprechendes Verfahren. Das subjective Belieben wird also verworfen, objective Methode verlangt. Hier gilt neben dem Satze: Der Mensch ist die Methode, der Spruch: Die Sache ist die Methode.

Es giebt zwei Hauptquellen der Kenntnisse: Erfahrung und Vernunft (a posteriori und a priori). Zu den Erfahrungskenntnissen (oder empirischen) gehören alle eigentlich geschichtlichen (historischen) Thatsachen, die mit den Sinnen wahrnehmbaren Erscheinungen und Eigenschaften der Körperwelt, zu der auch der menschliche Leib gehört; zu den Vernunftkenntnissen oder vielmehr Erkenntnissen (denn Kenntniß bezieht sich immer auf Aeußeres, Erkenntniß auf Inneres), zu dem rationalen Wissen gehört der Inhalt der mathematischen, ethischen und philosophischen Wissenschaften. Unser Grundsatz verlangt nun, daß diese nach ihrem Ursprunge verschiedenen Gebiete des Wissens je nach ihrem Ursprunge behandelt

werden sollen, die einen historisch, positiv, dogmatisch, die anderen rational und heuristisch. Jene beschäftigen den Lernenden zunächst vorherrschend äußerlich (receptiv und gedächtnißmäßig), diese von Anfang an innerlich, verlangen also einen höheren Grad der Selbstthätigkeit und Denkkraft. Kenntnisse mancher Art kann man sich ohne eigentliche Energie des Geistes erwerben; Erkenntnisse oder eigentliches Wissen aus Gründen, Ursachen und im Zusammenhange niemals. Diese Wahrheit wird keinen Leser zu dem Gedanken verleiten, als schlösse die Beschäftigung mit den Erfahrungswissenschaften den Gebrauch der Denkkraft aus. Wahre Beobachtung, scharfer Gebrauch der Sinne, aufmerksames und aneignendes Hören geschieht an und für sich schon nicht ohne Intelligenz und Selbstbeherrschung. Wenn aber die Thatsachen aufgefaßt sind, dann beginnt das Geschäft des Denkens, um jene nach ihrem ursachlichen Zusammenhange zu begreifen, wodurch denn die Erkenntnisse des Wissens, das nur in seinen Anfängen in Kenntnissen bestand, entstehen. Wir sehen also, daß jene zwei Gebiete des Wissens nicht so von einander geschieden sind, als erfordere ihre Bearbeitung ganz verschiedene Thätigkeiten des menschlichen Geistes; alles wahre Wissen ist Erkennen und nur möglich durch geistige Energie.

Unser Grundsatz verlangt nun, daß die verschiedenen Arten des Wissens nicht principwidrig behandelt werden sollen. Diese Mahnung und Warnung bezieht sich besonders auf das rationale Wissen. Denn dieses allein kann*) principwidrig behandelt, nämlich so vorgetragen werden, als wäre es historisches (äußerliches) Wissen. Das aber ist verkehrt. Der jugendliche Geist soll durch den Lehrer oder das Buch veranlaßt werden, das rationale Wissen selbstthätig zu finden, natürlich auf kürzeren Wegen, als es dem Menschengeschlechte möglich gewesen; die Forderung aber ist unerlaßlich. Verlangen Umstände und Verhältnisse, mehr oder weniger von ihr abzugehen, so muß man doch nie vergessen, daß dies ein Mangel ist, und der Selbstlernende muß sich bestreben, denselben wenigstens im späteren Leben zu ersetzen, indem er die ihm positiv vorgelegten, einstweilen auf Autorität angenommenen Sätze im Geiste zu construiren sucht. Blind angenommene mathematische, ethische und philosophische Wahrheiten, die man nicht weiter untersucht und begründet, haben eher die Wirkung, daß sie den Geist niederdrücken und ihm schaden, als daß sie ihm nützen. Nur Selbstgedachtes oder wenigstens mit selbstthätigem Nachdenken Aufgefaßtes und Angeeignetes belebt den Geist und geht in Gesinnung und Charakter über. — Historisches hat man zu Zeiten rational zu construiren versucht; aber mit so geringem Erfolge, daß im Jugendunterricht davon kein Gebrauch gemacht werden kann. Man kann dies den sogenannten speculativen Philosophen überlassen, bei denen jedoch die Taschenspielereien nicht selten sind, indem sie nur scheinbar oder heimlich von dem empirischen, auf dem Wege der Anschauung gewonnenen Wissen absehen, um dasselbe eben so scheinbar und mehr oder weniger täuschend zu construiren. Natürlich stimmte zuletzt das Ergebniß der (scheinbaren) Speculation mit den

---

*) Falsche Pestalozzianer haben den Versuch gemacht, auch die Weltgeschichte genetisch zu behandeln. Es konnte nicht gelingen. Hegel's Philosophie der Geschichte will und leistet etwas ganz Anderes.

empirischen (vorher bekannt gewesenen) Thatsachen überein. Die wahre Methode muß solches Verfahren verwerfen, und hoffentlich wird es allmälig auch den geringen Credit, in dem es etwa noch steht, verlieren.

Anmerkung. Wie steht es nun mit der Methode des religiösen Wissens? Diese Frage kann nach unserm Grundsatze nur beantwortet werden, wenn man die Quelle oder das Princip des religiösen Wissens kennt.

Die Leser wissen, daß darüber ganz entgegengesetzte Ansichten herrschen, und zwar auch noch in unserer Zeit. So lange der darüber herrschende Zwiespalt nicht geschlichtet ist, so lange kann man auch von der Pädagogik, die von diesen Forschungen abhängig ist, nicht verlangen, daß sie bestimmte, unzweideutige Regeln aufstelle. Die pädagogischen Ansichten der Menschen richten sich vielfach nach den religiösen. Vergl. z. B. S. 109 u. 110 die Werke von Böhl und Baur.

Wer der Ansicht huldigt, daß die religiösen Wahrheiten aus dem Jenseits stammen, transcendenten Ursprungs sind, wird für ihren Unterricht eine andere Methode verlangen, als der, welcher sie als natürliches Erzeugniß des menschlichen Bewußtseins betrachtet. Jener wird sie dogmatisch, dieser rational behandeln; jener verlangt unbedingten Glauben, dieser veranlaßt Untersuchung und Prüfung. Beide vereinigen sich wieder in der Forderung, die religiösen Wahrheiten im Charakter, wie im Leben zu bethätigen. Verfährt der Letztere auch dogmatisch, so geschieht es aus Accommodation an die Umstände (Unreife des Schülers), jedoch mit beständiger Appellation an die Vernunft und mit der Erwartung, daß dieselbe durch längeres Leben zur Reife gelangen und die auf Treu' und Glauben angenommenen Wahrheiten untersuchen und prüfen werde.

Diese Anmerkung berührt den heißesten Streit auf dem Gebiete der Pädagogik, das Fundament desselben. Allem Anscheine nach wird derselbe in diesem Jahrhundert noch nicht ausgefochten werden. Es heißt die Lehrer täuschen, wenn man sie in Unklarheit läßt über diese Verschiedenheit der Principien, und sie degradiren, wenn man sie zu blinder Befolgung positiver Vorschriften in Betreff der Ansicht und der Methode zwingen will. Ohne Denken wird Keiner ein Lehrer. Der Wegweiser spricht mit Luther: „Ich will Keines Meister sein." Ueberhaupt aber hat kein Schriftsteller, der seine Pflicht kennt und liebt, den Zweck, den Leser zum Glauben an seine Meinungen, sondern nur zur Prüfung derselben zu bringen. All unser Lehren muß auf Erweckung des Selbstdenkens abzielen, oder wir bringen in unserer schönsten Gabe der Menschheit ein sehr gefährliches Geschenk. Jeder urtheile also selbst, und irrt er, vielleicht gemeinschaftlich mit mir, so thut mir das leid; aber er sage dann nicht, daß ich ihn irre geführt, sondern, daß er selbst sich geirrt habe. Dieser Arbeit des Selbstdenkens habe ich Niemand überheben wollen; ein Schriftsteller soll vor seinen Lesern denken, nicht für sie.

Der von Diesterweg hier besprochene Streit ist in unseren Tagen noch viel heftiger entbrannt, aber seiner Lösung nur wenig näher gerückt. Die Bestrebungen des deutschen Protestantenvereins, die im Jahre 1869 mit Begeisterung abgehaltene Schleiermacherfeier, die allgemeine Opposition gegen den amtlichen Gesangbuchsentwurf, die liberale Richtung des gegenwärtigen Cultusministeriums und die neuesten Vorgänge in Betreff der Kirchengesetze — das Alles sind Erscheinungen, welche den zum Selbstdenken geneigten Pädagogen mit Hoffnung erfüllen, um so mehr als der von allen Freisinnigen aufgenommene Kampf im Großen und Ganzen mit Besonnenheit geführt wird. Jeder billig Denkende wird es gerechtfertigt finden, daß man sich in Acht nimmt, das Kind mit dem Bade auszuschütten.

Lehrern, welche sich über die betreffende Angelegenheit ein selbständiges Urtheil bilden wollen, empfehlen wir folgende kleine Schriften:

1. Die nationale Bedeutung des Protestantenvereins für Deutschland. Vortrag von **Dr. Bluntschli.** Berlin bei Lobeck 1868.
2. Fr. D. E. Schleiermacher, sein Leben und Wirken, dem deutschen Volke erzählt von **Th. Hoßbach.** Berlin bei O. Loewenstein. 1869.
3. Das neue Gesangbuch (Amtlicher Entwurf). Ein Votum, im Auftrage des Berliner Unions-Vereins, herausgegeben von **Thomas.** Berlin bei Loewenstein. 1869.
4. Ueber die Frage nach dem geschichtlichen Leben Jesu in ihrer Bedeutung für das religiöse und kirchliche Leben der Gegenwart. Vortrag von **Joh. Cropp.** Hamburg bei Grüning. 1869.
5. Protestantische Flugblätter von **W. Hönig.** Elberfeld bei R. L. Friederichs. Seit 1870 jährlich etwa zehn Blätter.

10) Ordne den Lehrstoff nicht nach erdachten Begriffen, allgemeinen Schematen, sondern betrachte stets alle Seiten desselben.

Wir werden dies klar zu machen suchen, es gilt vorzüglich von mathematischen Gegenständen, namentlich im Rechnen.

Man kann die Naturgeschichte nach allgemeinen Begriffen und Merkmalen lehren, die Vielheit von Anfang an unter eine bestimmte Einheit bringen. So entsteht z. B. das Linné'sche System und der Unterricht nach demselben.

Man kann in der Zahlenlehre die Zahlen unter bestimmte Rubriken ordnen: Addition, Subtraction u. s. w., Regel-de-Tri, Aufgaben der Proportionsrechnung u. s. w.

In diesen und anderen Fällen hält man einen Gedanken, eine Operation, ein Verfahren fest und wendet es auf alle möglichen Fälle an. Dies ist eine Art des alten begriffsmäßigen, abstracten Unterrichts.

Vollständig deutlich wird, was wir meinen, an den sogenannten Anschauungs- und Sprechübungen in der Unterklasse. Man ordnet die Gegenstände entweder nach den Begriffen der Größe, Farbe, Gestalt, Zahl u. s. w., oder man betrachtet an denselben Dinge alle möglichen Merkmale. Dort bildet ein Begriff die Einheit, hier der Gegenstand. Letzteres ist das, was wir verlangen, denn wir haben es mit dem Elementarunterricht zu thun. An einer Pflanze sollen alle Merkmale aufgesucht, sie soll mit allen verwandten verglichen werden. An einer und derselben Zahl hat man alle möglichen Operationen (alle Species hinter einander) zu vollziehen, sie mit den übrigen zu vergleichen, sie mit den anderen zu messen. So bringt man denselben Gegenstand, wo nicht in alle möglichen, doch in alle wesentlichen Beziehungen. Später erst, wenn die einzelnen Dinge eines Lehrgegenstandes so allseitig betrachtet sind, bringt man die verwandten unter bestimmte Einheiten und Begriffe, verfährt dann also systematisch. Dies aber ist erst dann passend, wenn bestimmte Regeln einzuüben sind. Im gewöhnlichen Unterricht läßt man sich in der vielseitigen Betrachtung von dem Gegenstande leiten. Hier und da hat man von organischem Unterricht gesprochen und die Forderung gestellt, der Unterricht solle organisch sein*). Irre ich nicht, so meint man das eben Dargestellte damit. Und in demselben Sinne sagt man: der Gegenstand sei die Methode oder bedinge die Betrachtungsweise. Objective Methode im Gegensatz gegen willkürliches Systematisiren oder subjective Methode — concret-objective Methode, welche die Gegenstände so behandelt, daß der Fortschritt des Stoffes zusammenfällt mit der Entfaltung des kindlichen Geistes, und daß jede folgende Stufe für das Object wie für das Subject sich mit Nothwendigkeit aus der vorhergehenden (organisch) entwickelt. Also nicht so, daß der Lehrer dem Schüler vorangeht und dieser jenem folgt, sondern so, daß der Fortschritt in der Sache selbst liegt, der Schüler ihn

*) Mit dem Worte „Organismus" treibt man jetzt großen Mißbrauch. An dem Sonnensystem und an dem Menschenleib kann man lernen, was Organismus ist. Es ist die höchste Vollendung aller zu einem Ganzen gehörigen Theile. Aber worin besteht diese Vollendung, worin z. B. der Organismus eines Staates? Das kann man nur wissen, wenn man die lebendigen Elemente und Kräfte aller Glieder des Staatslebens kennt u. s. w.

construiren kann; im Rechenunterricht z. B. Entwickelung einer Stufe aus der andern nach der Natur der Zahl, so daß sich aus der allseitigen Anschauung der Zahl die verschiedenen Species ergeben, nicht die Zahlen unter die vier Species geordnet werden.

Diese Ansichten sind einer genauen Prüfung bedürftig.

11) Leite später folgende Sätze nicht durch allgemeine Operationen ab, sondern entwickele sie aus der Natur der Sache!

Dies gilt zunächst wieder vom mathematischen Unterricht. Allgemeine Operationen z. B. ergeben sich aus den Axiomen: Gleiches zu Gleichem giebt Gleiches, Gleiches von Gleichem u. s. w., kurz, gleiche Operationen, auf gleiche Größen angewandt, erzeugen gleiche Resultate. Man kann diese Operationen nicht entbehren; aber wenn man nur durch sie neue Wahrheiten entwickelt, so entsteht dadurch zwar überzeugende Kraft, aber nicht die Einsicht des Zusammenhanges der neuen Wahrheiten mit den Grundbegriffen, mit dem Wesen der Sache. Darauf aber kommt es hauptsächlich an.

Man kann z. B. den bekannten Satz, daß in einer geometrischen Proportion das Product der äußeren Glieder dem der inneren gleich sei, aus der Gleichheit der Exponenten durch die allgemeine Operation der Multiplication entwickeln. Aber dadurch entsteht nicht die rechte Einsicht in den Zusammenhang des Satzes mit dem Grundbegriffe der Gleichheit zweier geometrischen Verhältnisse, worauf beim geistbildenden Unterricht Alles ankommt. Wissenschaftliche Schriften bekümmern sich nicht um die Bildung der Leser, sondern nur um systematische Ableitung des Wissens. Daher lieben sie die Anwendung allgemeiner Operationen. Dies ist eine von den Ursachen, warum Männer der Wissenschaft in der Regel schlechte Schullehrer sind.

12) Der Lehrinhalt richte sich nach dem Standpunkte, den die Wissenschaft erreicht hat.

Man sollte meinen, es verstehe sich von selbst, daß der Lehrende dem Lernenden das Gediegenste und Reifste geben werde. Aber der Grundsatz bedarf doch einer besonderen Aufstellung; denn man ist oft in anderer Weise verfahren. Er ist gerichtet gegen diejenigen, welche die Unterrichtsgegenstände historisch, d. h. nach ihrer allmäligen Entwickelung in der Zeit, behandelt wissen wollen. Man denke z. B. an Kapp's Forderung, die Auswahl des botanischen Unterrichts nach den verschiedenen Jahrhunderten und historischen Epochen der Wissenschaft vorzunehmen, an den historischen Vortrag der Astronomie durch das Ptolemäische System zu dem Kopernikanischen hin, an C. A. Zeller's Versuch, die Schüler zuerst zur Kenntniß (oder auch zum Bekenntniß?) des Heidenthums, dann des Judenthums, endlich des Christenthums zu führen! Ansichten und Verfahrungsweisen solcher Art erklärt unser Grundsatz für Irrthümer. Er verlangt, daß der Schüler, natürlich nach methodischen Grundsätzen und nach seiner relativen Kraft, auf die Höhe des gegenwärtigen Standpunktes des Wissens gehoben werde, ohne ihn durch alle tieferen, überwundenen Standpunkte hindurch-, ohne ihn in

die Irrthümer vergangener Zeiten einzuführen. Nach methodischen Grundsätzen lehrt man ihn demnach die heutige Physik und Naturkunde überhaupt, die jetzige mathematische Geographie und Astronomie, psychologische und philosophische Ansichten der Gegenwart u. s. w. kennen. Späterhin, wo es geschehen kann, führt man ihn oder führt er sich selbst zur Kenntniß der Geschichte der Wissenschaft, was alsdann sehr bildend und interessant, aber zum erfolgreichen Anwenden jenes Wissens nicht unumgänglich nothwendig ist. Der Grundsatz ist einleuchtend für sich.

Anmerkung. Aber so einleuchtend er an und für sich ist, und wie sehr er in der Regel schon durch die Zeitverhältnisse, d. h. durch die beengte Lernzeit der Schüler, geboten wird, so kann es doch nicht fehlen: den Lesern fällt die Frage ein, ob er auch auf den Religionsunterricht seine Anwendung finde? Es ist nicht die Rede von der Einführung der Schüler in heidnische Ansichten als Vorbereitung zum christlichen Religionsunterricht, sondern von diesem selbst. Sollten die Schüler gleich zur Erkenntniß der Wahrheit der Evangelien und des neuen Testaments überhaupt geführt werden, oder ist der herkömmliche Weg durch das Judenthum nach dem alten Testamente zu betreten? Dieses ist die Frage.

Sie wird denen als eine müßige erscheinen, welche die religiösen Ansichten der Juden als vom Himmel herabgekommene betrachten; anders jenen, welche das Judenthum als Ergebniß eines bestimmten (unreifen) Standpunktes der Menschheit oder eines einzelnen Volkes, ihre Religion als Nationalsache ansehen. Jene werden die Religion der Juden als positiv gegebene und darum nothwendige Vorbereitung zum Christenthum ausführlich lehren; diese werden sich mit einer historischen Auswahl begnügen und überhaupt die nationalen Ansichten und Vorurtheile der Juden aus historischem Gesichtspunkte betrachten. Die methodische Frage weiset auf die Verschiedenheit der Ansichten in Betreff des Ursprungs der Religion hin und wird, je nachdem man auf der einen oder andern Seite (der supranaturalistischen oder rationalen), je nachdem man mit seiner Ueberzeugung auf dem Standpunkte des orthodoxen oder des Vernunftglaubens steht, anders und anders beantwortet werden. Die Frage ist also, um sie durch ein Beispiel zu veranschaulichen, die:

Nach der Lehre des neuen Testaments ist Gott der Vater aller Menschen, und er ist als unveränderliches, absolutes Wesen immer derselbe und zwar die Liebe selbst gewesen, nicht erst geworden. Nach der Lehre des alten Testamentes war er aber vorzugsweise der Gott der Juden als seines auserwählten Volkes. Verträgt sich Beides mit einander?

Je nachdem man diese und ähnliche Fragen beantwortet, je nachdem wird die Anwendung unseres methodischen Grundsatzes auf den christlichen Religionsunterricht so, oder eine andere.

3. Regeln für den Unterricht in Betreff äußerer Verhältnisse, der Zeit, des Ortes, des Standes u. s. w.

Daß bei der Einrichtung einer Schule, welche nicht in abstracto für die Jugend der Menschheit, sondern für die Kinder bestimmter Eltern, in der Regel für einen zum voraus bestimmten Lebensberuf, auf einer gewissen Stelle des Erdbodens, zu einer festgesetzten Zeit, kurz unter gegebenen äußeren Verhältnissen errichtet wird, daß auf diese Verhältnisse Rücksicht genommen werden müsse, versteht sich von selbst. Wie, in wie fern, in wie weit? läßt sich bei der unendlichen Verschiedenheit der äußeren Verhältnisse nicht in jeder Beziehung unter allgemein gültige Regeln bringen. Es kann daher hier nur erwartet werden, daß die Aufmerksamkeit der Leser auf die etwa in Ueberlegung zu ziehenden Hauptrücksichten hingelenkt werde. Die Ausführung selbst muß den betreffenden Personen nach Maßgabe der Lage der Dinge und ihres Urtheils

über sie in jedem einzelnen Fall überlassen bleiben. Schon aus diesem Umstande ersehen wir, daß dem Schulleiter oder Lehrer nie die eigene Beurtheilungsgabe erlassen werden kann. Ein Buch, welches eine Theorie für Lebensverhältnisse aufstellt, leistet manchmal viel, aber nicht alles. „Das Beste", sagt Goethe, „ist der Geist, in dem wir handeln."

Das Wesentlichste, was wir in Betreff allgemeiner Berücksichtigung bestehender Verhältnisse zu sagen haben, fassen wir in folgende Sätze:

1) Betreibe mit deinen Schülern die Gegenstände mehr nach- als nebeneinander!

Dieser Grundsatz bestimmt die Vertheilung der Gegenstände in Bezug auf die Schulzeit. Er geht von den Gedanken aus, daß der Mensch in der Regel Mühe genug hat, zu derselben Zeit einen neuen Gegenstand zu ergreifen, daß es gerathen ist, gleich zu Anfang sich mit aller Kraft auf denselben zu legen, um die ersten Schwierigkeiten möglichst bald zu beseitigen, daß durch eine gleichzeitige Beschäftigung mit verschiedenen Hauptgegenständen eine geistige Zersplitterung entsteht, welche für die gesunde, einheitliche Bildung des jugendlichen Geistes erhebliche Nachtheile herbeiführt. Die Sache ist für sich klar. Es geht dem Geiste wie dem Körper. Vielerlei Speisen verderben diesen, und vielerlei Arbeiten zerstreuen und schwächen jenen. Der gesunde Mensch ißt sich satt an einer Speise, und jeder gescheidte Erwachsene wird zu derselben Zeit nicht mehrerlei Neues anfangen. Mit der Jugend verhält es sich nicht ganz, aber doch ungefähr so. Deswegen ist und bleibt es fehlerhaft, zu derselben Zeit mehrere fremde Sprachen mit einem Knaben anzufangen, und es gehört zur pädagogischen Weisheit, die Hauptkraft zu einer und derselben Zeit an einem Gegenstande zu üben. Sind die Schwierigkeiten desselben beseitigt, so wird ein neuer Gegenstand begonnen, und jener nur als Nebengegenstand, wenn auch mit Eifer, fortgesetzt. Für die Elementarschule haben diese Forderungen nicht das hohe Gewicht, wie für die höheren Schulen; aber sie gelten doch auch hier. Arbeitet nur ein Lehrer an einer Schule oder nur in einer Klasse, so hat die Ausführung der aufgestellten Regel keine besonderen Schwierigkeiten; wo aber das Fachsystem eingeführt ist, da gelingt eine genügende Ausführung derselben nicht so leicht. Grundsatz muß sie aber immer sein.

2) Berücksichtige den (wahrscheinlichen) künftigen Stand deines Zöglings!

In jedem Menschen soll die Menschheit ausgebildet werden. Diese Aufgaben haben sich besonders die Elementarschulen zu stellen, indem sie den Grund zur allgemeinen Menschenbildung von unterrichtlicher und von erziehlicher Seite legen. Nie darf die unendliche Wichtigkeit dieser Aufgabe aus dem Auge gelassen werden. Auch nehmen die irdischen Verhältnisse nach der Schulzeit die meisten Menschen in solchem Grade in Anspruch, daß leicht nachgeholt wird, was etwa an Bildung für den gewöhnlichen Gebrauch im Leben versäumt worden sein sollte. Solches kann von den Mängeln der allgemeinen Bildung nicht gesagt werden. Aber dennoch können und sollen, ohne Beeinträchtigung der allgemeinen Bildung, die künftigen Standesverhältnisse der Kinder berücksichtigt werden. Besteht

eine Elementarschule aus Kindern, welche in der Folge studiren oder in höhere Bürgerschulen eintreten sollen, so kann der Unterricht auf den unteren Stufen dieser langen Bildungszeit anders, nämlich gründlicher, umfassender oder auch theoretischer behandelt werden, als wenn die Elementarschule den in ihr versammelten Kindern die ganze Schulbildung zu geben hat. Hier muß der Unterricht durchaus stets einfacher Art sein, und er darf die praktische Richtung nie verleugnen. Unter praktischer Richtung verstehe ich nicht die unausgesetzte Berücksichtigung des künftigen unmittelbaren Bedarfs im engen Lebenskreise, sondern die Art des Unterrichts, welche dem Schüler nichts giebt, ihn zu nichts anleitet, was weder für die Erhellung des Kopfes, noch für die Erwärmung des Gemüths, noch für die Stärkung der Willenskraft eine Bedeutung hat. Alles, was er lernt, muß unmittelbar entweder auf den menschlichen Geist oder im menschlichen Leben anwendbar sein. Solchen Unterricht nenne ich im edlen Sinne des Wortes praktisch. Wenn eine Schule unmittelbar und ausschließlich nur die künftigen Bedürfnisse berücksichtigen wollte, so würde diese Richtung nicht eine praktische, sondern eine praktikantische genannt werden müssen; der Lehrer derselben wäre nicht ein Praktiker, sondern ein Praktikant. Vor einem solchen hat Niemand Respect, wohl aber vor einem guten, verständigen und gewandten Praktiker. Denn wir haben die Schüler nicht für die Schule, sondern für das Leben zu bilden. Praktisch verfahren heißt aber nicht: ungründlich verfahren.

3) Unterrichte culturgemäß!

Mit diesem einen Worte will ich Alles sagen, was in Berücksichtigung der äußeren gegebenen Verhältnisse noch zu bemerken wäre.

Wir stellen damit also für den Unterricht und für die Erziehung überhaupt das Princip der Culturgemäßheit auf und stellen es dem der Naturgemäßheit an die Seite. Indessen steht jenes zu diesem in dem Verhältniß der Unterordnung. Naturgemäß zu verfahren ist die höchste, allgemeinste formale Forderung für jeden Erzieher. Es ist das ewige Ideal, nach welchem zu streben ist. Aber dieses Princip selbst setzt und bestimmt nicht Alles, worauf in der Erziehung Rücksicht zu nehmen ist, indem es nur eine allgemeine Norm aufstellt, nach welcher jede Unterrichts- und Erziehungsthätigkeit in Betreff ihres Werthes oder Unwerthes beurtheilt werden kann. Die näheren Bestimmungen enthält das Princip der Culturgemäßheit, d. h. der Gedanke, daß bei der Erziehung auf die Orts- und Zeitverhältnisse, unter welchen ein Mensch geboren wird oder zu leben bestimmt ist, kurz auf die gesammte Cultur der Gegenwart, besonders in dem Lande, dem der Einzelne angehört, in weitem und umfassendem Sinne des Wortes Rücksicht genommen werden muß. Man hat dies früher oft übersehen. Darum deute ich die wesentlichsten Gesichtspunkte wenigstens an.

Das Princip der Culturgemäßheit kann mit dem der Naturgemäßheit in Collision oder Conflict gerathen. Für diesen Fall haben wir schon erklärt, daß dieses jenem übergeordnet sei. Naturwidrig zu verfahren, kann nie gerechtfertigt werden; wohl aber erheischt es die Pflicht, sich den Forderungen der Verbildung, der Aftercultur entgegenzusetzen, um den Einzelnen oder die Gesammtheit zur Naturgemäßheit zurückzuführen.

Gegen die entartete Cultur muß man bei der Natur Hülfe suchen. Aber plötzlich und auf einmal läßt sich dies selten bewerkstelligen. In diesem Stücke huldigen wir dem Princip der Reformen. Es ist naturwidrig, Menschen zu Sklaven und Leibeigenen zu machen, und deshalb ist es in der Ordnung, diese Schande der Menschheit zu vertilgen. Ob es aber darum gerathen sei, die Sklaven überall plötzlich für ganz frei zu erklären, ist eine andere Frage, die gewiß kein Besonnener ohne alle Ueberlegung, ohne alle Einschränkung beantworten wird. Sich nach der herrschenden Mode zu kleiden, gehört für die sogenannten Gebildeten zur Cultur oder Civilisation, gleichviel, ob die Mode der Körperbeschaffenheit zuträglich ist oder nicht, und ob sie den Körper entstellt oder ihm zur Zierde gereicht. Das ist auch eine Art körperlicher und geistiger Sklaverei für die Einzelnen. Ob es nun von diesen wohlgethan sei, der Mode plötzlich allen Gehorsam aufzukündigen und die Kleidung nach eigenem Ermessen zu wählen, verdient doch gewiß einige Ueberlegung. Denn leicht könnte es sein, daß man sich dadurch wegen des Urtheils der Menge, also wegen der herrschenden Cultur, Nachtheile zuzöge, welche den Zwang, den die Herrschaft der Mode auflegt, weit übertreffen. Daß nur durch die Kenntniß der griechischen und lateinischen Sprache allgemeine Bildung gewonnen werden könne, ist zwar oft behauptet, der Beweis dafür aber nie geliefert worden, vermuthlich deswegen nicht, weil er sich nicht liefern läßt. Ob es aber darum einen Fortschritt in unserer Cultur begründen würde, wenn wir unsere Jugend, die für das höhere Leben gebildet werden soll, von diesen Unterrichtsgegenständen entbinden wollten, ist doch gewiß des Nachdenkens sehr würdig. Daß die Kenntniß der französischen Sprache und die Mundfertigkeit darin den Töchtern unserer höher gestellten Familien keinen großen Gewinn in Betreff der Geistesbildung bringt, ist allgemein anerkannt. Aber mit diesem Zugeständniß hat man den Schluß, daß der Unterricht in der französischen Sprache aus allen Mädchenschulen entfernt werden müsse, noch nicht gebilligt. Durch diese Beispiele wollen wir nichts weiter verdeutlichen, als daß auf die Sitten und Gebräuche unserer Zeit und unseres Standes, auf den Geist der Zeit, in dem wir leben, auf die Weltstellung unseres Volkes, kurz auf die Cultur der Gegenwart und der Umgebung bei aller Erziehung Rücksicht genommen werden müsse*). „In wie weit" läßt sich im Allgemeinen nicht festsetzen. Aber eine negative Bestimmung ergiebt sich aus der Vergleichung des Princips der Culturgemäßheit mit dem der Naturgemäßheit. Was naturwidrig ist, ist verwerflich, wenn es auch noch

*) Zum Culturgemäßen, d. h. zu dem, was unter einer (einzelnen) Nation dafür gilt, gehört auch das, was man das Schickliche (und Unschickliche) nennt. Das Schickliche ist das der Sitte der Gebildeten Gemäße. Mit diesem (wechselnden und schwankenden) Begriffe darf der Begriff des Anständigen nicht verwechselt werden. Das Anständige bezieht sich immer auf das Sittliche, hat einen sittlichen Hintergrund. Bei wahrer Cultur wird nichts für schicklich gehalten, was unanständig ist; nur bei verzerrter Sitte (Mode) beherrscht das Schickliche das Anständige.

Wie wichtig beide Begriffe in der Erziehung sind, leuchtet von selbst ein. Das Kind soll, bewußt und unbewußt, zum Anständigen und Schicklichen erzogen werden. Das ausgebildete Gefühl sagt dem Inhaber, was anständig ist und was unanständig. Das Schickliche und Unschickliche beruht mehr auf conventioneller Uebereinkunft und muß erlernt werden. Das Anständige und Unanständige ist das Generelle (Allgemein-Menschliche, Gleiche); das Schickliche und Unschickliche ändert sich mit den Zeiten und Orten.

so sehr culturgemäß wäre; je mehr das Culturgemäße mit dem Naturgemäßen übereinstimmt, desto edler, vortrefflicher und einfacher ist die Gestaltung des Lebens. Und es folgen daraus die Aufforderungen: Mache nichts mit, was etwa die Cultur der Zeit oder der herrschende Geist derselben verlangt, wenn es der Natur zuwider ist, und bestrebe dich, die Cultur mit der Natur in Harmonie zu setzen! In wie fern du nun überhaupt den Anforderungen des Princips der Culturgemäßheit Folge leisten willst, oder Folge zu leisten für weise und klug erachtest, muß deiner eigenen Beurtheilung, deinem ethischen Sinne und dem Streben nach Wahrheit überlassen werden. Wer das Bedürfniß des Lebens kennt, wie es ist, wird dem Satze beistimmen, daß die Praxis der (geläuterten, wahren) Theorie nachgebildet werden müsse, aber auch zugeben, daß, was die Theorie aufstellt und verlangt, nicht überall sogleich in's Leben gerufen werden könne. Ich gebe zwar keinen Zwiespalt zwischen Theorie und Praxis zu; denn was richtig ist, muß dem Leben überall zusagen, und wo die Theorie etwas setzt, was praktisch nicht durchgeführt werden kann, da ist die Theorie falsch, oder sie maßt sich Bestimmungen an, die nicht in ihr Gebiet fallen; aber dennoch kann man nicht leugnen, daß alle allgemeinen theoretischen Anforderungen nur mit weiser und umsichtiger Ueberlegung in's Leben übergeleitet werden können. Wir beginnen unser Leben nicht mit Nichts, nicht mit dem absoluten Anfang, sondern wir setzen das der letzten Generation fort; unser Dasein wird also zum Theil durch ererbte Institutionen, durch Sitten und Gebräuche, welche allgemein angenommen worden, überhaupt durch die Geschichte mit bestimmt. Entdecken wir nun einen Widerspruch zwischen dem, was ist und besteht, und dem, wie es sein sollte, so haben wir die Zeit, unsere Umgebung und Zeitgenossen für das Bessere zu gewinnen und das Schlechte zum Besseren umzubilden. Es gehört dazu, nämlich zur richtigen Erkenntniß des Wahren und zur richtigen Beurtheilung, was von dem Wahren und Guten unter gegebenen Verhältnissen in bestimmten Zeiten zu realisiren sei, ein erleuchteter Verstand und eine umsichtige Prüfung aller vorliegenden Verhältnisse. Denn nicht Alles, was im Allgemeinen wahr und gut ist, paßt auch für alle individuellen Verhältnisse. So offen und unverholen spricht man mit Recht zu Menschen, denen man ein reines, edles Herz zutraut. Man stellt ihnen die Forderung, nach dem Wahren und Großen immer und überall zu trachten ihr Leben lang; aber man ist auch ehrlich genug, zuzugeben, daß sich das Wahre und Gute nicht überall realisiren lasse*). Nur auf die Erforschung des Wahren an sich darf die Rücksicht auf Zeitverhältnisse und Umstände keinen Einfluß haben. Die Wahrheit, objectiv, ist das höchste, heiligste Gut der Menschheit; die Wahrhaftigkeit, subjectiv, eine Eigenschaft, ohne welche sich an Keinem etwas Gutes findet. Jene ist das Heilige; diese behandelt das Heilige heilig, d. h. sie strebt danach, es möglichst rein aufzufassen, ohne dabei fremdartigen Betrach-

---

*) „Das Rechte das Gute führt ewig Streit,
Nie wird der Feind ihm erliegen."

„Alles sei recht, was du thust; doch dabei laß es bewenden,
Freund, und enthalte dich ja, Alles, was recht ist, zu thun."
(Schiller.)

tungen: ob die Wahrheit auch nützlich sei, ob ihre Verbreitung vielleicht nachtheilige Folgen herbeiführen könne, ob nicht vielleicht das „gute Herz" darunter leide — Einmischungen zu gestatten. Erst bei der Einführung und Verbreitung der Wahrheit geht man mit der Weisheit zu Rathe, nicht um sogenannter weltkluger Zwecke, sondern einzig um der Wahrheit selbst willen. Der strebende Mensch wird diese Wahrheit nicht zur Beschönigung seiner Faulheit mißbrauchen, die Alles beim Alten läßt. Denn zu machen, daß es besser werde, darum leben wir*). Aber dem redlichen Wahrheitsfreund gewährt der Gedanke, daß der Zustand der Cultur sich der Natur der Dinge nach nicht auf einmal umgestalten lasse, einigen Trost, wenn ihm das edelste Streben mißlingt, und er schöpft daraus die Ueberzeugung, daß nie eine Zeit kommen werde, wo die Menschheit am Ziele der Vollendung steht. Denn das Princip der Culturgemäßheit kann sich wohl dem der Naturgemäßheit nähern; es wird dasselbe aber niemals vollkommen decken (mit ihm congruiren). Mit andern Worten: Das Reale wird von dem Idealen stets entfernt bleiben, d. h. es wird immer noch ein höherer Zustand denkbar sein, als der bereits erreichte. Darin liegt die Gewißheit der bis in's Unendliche fortgehenden Vervollkommnungsfähigkeit der Menschheit. Mit dem Wege ändert sich das Ziel; mit dem Standpunkte der Cultur wird dasselbe nach und nach ein anderes. Das Bildungsideal einer Zeit ist zugleich das Ziel des Unterrichts in dieser Zeit. Ihm zu folgen, verlangt das Princip der Culturgemäßheit im Unterricht wie in der Erziehung. —

Wir schließen diesen Abschnitt, in welchem wir die Nothwendigkeit der Berücksichtigung veränderlicher Zeitverhältnisse zur Sprache gebracht, mit einer allgemeinen Betrachtung.

Die Quelle des pädagogischen Wissens ist die Erfahrung und die Kenntniß der menschlichen Natur. Da letztere wieder auf Erfahrung beruht, so ist die Erfahrung die eigentliche Quelle des Wissens über Erziehung, d. h. es stammt aus der Beobachtung der Erscheinungen der menschlichen Natur unter gegebenen Verhältnissen, in den verschiedenen Lagen des Lebens; die Pädagogik ist demnach eine empirisch-rationale Wissenschaft. Da der einzelne Mensch kein Abstractum, sondern ein Individuum ist, und nicht überhaupt in der Zeit und im Raume, sondern in einer bestimmten Zeit, in einem bestimmten Raume, in bestimmten Umgebungen lebt: so ist die Erziehung eines Individuums nicht bloß von der allgemeinen Menschennatur und von Zeit- und Raumverhältnissen, sondern auch von der individuellen Gestaltung der Menschennatur in einem Einzelwesen und von den in der Zeit und in dem Raume, in welchem es lebt, herrschenden Factoren abhängig. Die Erziehung eines Menschen hat sich daher zwar nach den für die Erziehung des Menschen geltenden, von der Menschennatur als Gattung abhängigen Gesetzen, zu-

*) Dieses Streben bekundet den Charakter der Menschheit. Nur der Mensch, nicht das Thier strebt nach Verbesserung seiner Zustände. Ein Mensch, der nichts umgestalten, nichts zur Entwickelung beitragen, nur genießen wollte, wäre kein Mensch, sondern ein Thier. Der Communismus in seiner rohesten Form, in welcher er den sinnlichen Genuß als das Ziel des Lebens, die Theilung aller Erdengüter als das Mittel zu diesem Zwecke aufstellt, würde, ausgeführt, die Menschen zu Thieren degradiren.

gleich aber nach den durch die Zeit- und Raumverhältnisse bedingten Forderungen zu richten. Die Erziehungswissenschaft ist also nie als vollendet und abgeschlossen zu betrachten; nur der kleinere, allgemeine Theil wird, sobald die Menschennatur vollkommen erkannt sein wird, auf einige Dauer Ansprüche haben, der übrige dagegen wird von der bis in's Unendliche hin sich metamorphosirenden Zeit und von dem, was mit der Entwickelung des Menschengeschlechts im Ganzen und Einzelnen zusammenhängt, abhangen. Auf den Ruhm einer unveränderlichen Wissenschaft wird sie daher, eben so wie jede andere Wissenschaft (von der Theologie ist oft das Gegentheil prätendirt worden), für immer verzichten müssen. Etwas schlechthin Unveränderliches giebt es auf Erden nicht. Aber sie will in dem Sinne, wie jede andere, eine selbständige Wissenschaft, d. h. eine solche sein, welche ihren Inhalt nicht aus andern Gebieten oder Wissenschaften schöpft. In dieser Beziehung ist sie noch im Kampfe begriffen; denn von Seiten der Theologie wird ihr die Emancipation, die sie anstrebt, streitig gemacht. Was andern Wissenschaften früher geschah, geschieht ihr jetzt; aber nicht zu bezweifeln ist es auch, daß sie erreichen wird, was jenen längst (wo nicht überall in der Praxis, doch in der Theorie, d. h. im vernünftigen Erkennen) gelungen ist: Unabhängigkeit und Selbständigkeit. Daß dieses Resultat — der Schlichtung persönlicher Rangstreitigkeiten unter den Personen und Corporationen, durch welche die Theologie und Pädagogik im Leben vertreten wird, vorhergehen muß, begreift sich leicht, so wie nicht minder, daß die aus dem Abhängigkeitsverhältniß herausstrebende Pädagogik von ihrer alten Herrin, der Theologie, der revolutionären Gesinnung, ja der Undankbarkeit beschuldigt wird. Dieses und Anderes kann für die Pädagogik die folgenreiche Zeit der Emancipation zwar aufhalten, aber nicht vernichten. Sie hat an den übrigen Wissenschaften Beispiel und Vorbild. Noch vor einigen Jahrhunderten betrachtete sich die Theologie als die „Königin der Wissenschaften", auf Universitäten war ihre Facultät Nummer Eins, und sie suchte alles übrige Wissen zu beherrschen. Der Mediciner heilte nach ihren Voraussetzungen, er trieb aus kranken, besessenen (!) Menschen die Teufel aus, der Jurist ersann Gesetze und Strafen nach den Worten der Bibel, der Philosoph stellte die Dogmen der Kirche an die Spitze seiner Argumente. Mit der Entwickelung der einzelnen Wissenschaften entbrannte ein heißer Streit zwischen ihnen und der alten Herrin, der bis in unsere Tage hineinreicht. Aber schon längst protestiren die eigentlichen Priester jener weltlichen Wissenschaften nicht nur gegen die Ansprüche der Theologie, die sich gern als eine hochheilige betrachtet, sondern sie befreien sich auch nach Möglichkeit von jeder Art der Abhängigkeit. Der Arzt nimmt die Gesetze, denen er folgt, aus der Menschennatur und der Natur der objectiven Welt und ihrer Erzeugnisse, der Rechts- und Gesetzlehrer ebenfalls aus der Natur der Menschen und der socialen Verhältnisse. Er fragt z. B. nicht mehr in blinder Unterwerfung: Was steht in der Bibel über die Ehe? sondern: Wie muß man sie einrichten, damit sie dem Glück und Heil der Menschen entspreche? Auch der Philosoph fängt seine Speculationen ohne Voraussetzungen an. Nur die Pädagogik ist noch mehr oder weniger die Magd der Theologie; aber sie hat sich seit Kant schon zu der Kühnheit ermuthigt, statt, wie sonst, der Theologie die Schleppe zu tragen, ihr mit ihrer

Fackel vorleuchten zu wollen, wie nicht nur die pädagogischen Systeme von Herbart, Beneke und anderen Philosophen, sondern selbst die pädagogischen Ansichten praktischer Lehrer beweisen. Der heiße Kampf zwischen diesen beiden Mächten, der stets von neuem zu entbrennen scheint, hat ursprünglich den eben angedeuteten Grund; die Personen werden dadurch berührt, und der nach der Natur der Menschen und der Dinge oft persönlich geführte Streit ist in seinem Wesen auf das ausgesprochene sachliche Verhältniß zurückzubeziehen. Wer, wenn auch nur oberflächlich, mit der Culturgeschichte bekannt ist, kann keinen Augenblick über den endlichen Ausgang des Kampfes im Zweifel sein*). Hat man ja schon von gewichtiger Seite den praktischen Theologen die Forderung gestellt, Volkslehrer zu werden, also angefangen, das ursprüngliche Verhältniß zwischen Theologie und Pädagogik geradezu umzukehren und die zur Herrscherin auszurufen, welche bis dahin nur Magddienste geleistet hatte. Natürlich wird das veränderte, umgestaltete Bewußtsein auch auf die Gestaltung der praktischen Verhältnisse den größten Einfluß ausüben. Das Alles liegt in dem Schooße der Zukunft. Den Theologen wie den Pädagogen entsteht dadurch die Aufgabe, die Sache, d. h. das Wohl und folglich auch das Wesen des Menschengeschlechts, nicht nur im Auge zu behalten, sondern sich ganz davon leiten zu lassen. Denn ohne Kenntniß des Menschen und der socialen Verhältnisse wie ohne Liebe steht eine befriedigende Lösung der großen Aufgabe nicht zu erwarten. Es wird aber ein großer Tag sein, an dem der Friede auf dauernden, d. h. auf den Gesetzen der Menschennatur ruhenden Grundlagen geschlossen werden wird. Die jetzt lebenden thätigen Mitglieder beider Parteien werden sich bescheiden müssen, ihn nicht mitzufeiern, er wird den Nachkommen beschieden sein, für einstweilen werden sie noch der streitenden Kirche und Schule angehören. Das aber begreift sich leicht, daß bei dieser Lage der Dinge weder an irgend eine pädagogische Theorie, welche, wie der Wegweiser, den Anspruch macht, in der Gegenwart gebraucht zu werden, die Anforderung strenger (theoretischer) Konsequenz, noch auch

---

*) „Die Zeit ist längst vorbei, wo es die Theologen wagen durften, aus vermeintlichem göttlichen Recht den andern Wissenschaften Vorschriften zu machen, die sich längst von der symbolischen Dogmatik emancipirt haben. Im Gegentheil, da die symbolischen Dogmen und Lehrsätze in andere Wissenschaften tief eingreifen, so ist das Urtheil über theologische Dinge längst nicht mehr in den Händen der Geistlichkeit allein, sondern Philosophen, Rechtsgelehrte, Aerzte, Mathematiker, Naturforscher, Geschichtsforscher, Alterthumskenner, Sprachforscher, Astronomen, Dichter und Volksschriftsteller bearbeiten das Feld religiöser Ueberzeugungen und theologischer Meinungen auf allen Seiten und schöpfen ihre Behauptungen aus andern Quellen, als aus Predigten und Katechismen. Hätte die symbolische Dogmatik noch volles Leben in der Kirche, so müßte die wissenschaftliche Pädagogik, Anthropologie, Psychologie überall von dem Kirchendogma, von dem Falle Adam's, der Erbsünde und ihren Folgen ausgehen. Wo beginnt aber die Pädagogik mit Adam's Falle oder mit Luther's Lehre, daß kein Kind seine Eltern lieben könne ohne den heiligen Geist? oder wo beginnt die Anthropologie mit dem Paradiese, die Psychologie mit der Lehre de libero arbitrio? Oder welche Physik legte die Behauptung der Augsburgischen Confession zu Grunde, daß die Natur im Greisenalter stehe und immer schwächer werde, oder wo läßt sie sich in der Naturforschung über Hagel, Ungewitter, Stürme, Mißwachs von der Theorie des Luther'schen Katechismus leiten, nach welcher diese als Wirkungen des Teufels angesehen werden müssen?" u. s. w.

Bretschneider, die Unzulässigkeit des Symbolzwanges in der evangelischen Kirche. Leipzig 1841, Seite 129.

an die Gestaltung der Schulverhältnisse die Forderung gemacht werden kann, daß sie allen Conflikt der dabei Betheiligten unmöglich machen. In beiden Beziehungen wird man an Vermittelungen denken müssen. Einheit, Ruhe und vollständige Befriedigung gehen nur aus strenger Consequenz*) hervor. Sie muß in wissenschaftlichen Systemen angestrebt werden; die gegenwärtige Lage der Welt läßt sie in der Praxis nicht zu. — Also steht es nach unserm Bedünken jetzt mit der Theorie der Pädagogik und mit der Praxis des Schulwesens. Seine Zeit zu begreifen, gehört zur Weisheit, besonders zu der des Pädagogen und Lehrers, da sein Beruf es nicht fordert, für unveränderliche, d. h. erträumte Daseinsformen, sondern für die werdenden, in ewigem Fluß begriffenen Zeitzustände zu wirken.

---

4. Regeln für den Unterricht in Betreff des Lehrers.

Nicht von dem ganzen Sein und Streben des Lehrers, nicht von den allgemeinen Eigenschaften des erziehenden Lehrers, seiner Gewissenhaftigkeit, seiner Treue, seiner Sittlichkeit, soll hier die Rede sein, sondern nur von den Eigenschaften des Lehrers, welche den Unterricht bildend und fruchtbar machen, insofern sie aus der Persönlichkeit des lehrenden Subjects hervorgehen.

1) Suche den Unterricht anziehend (interessant) zu machen!

Was unsere Theilnahme, unsere Aufmerksamkeit in vorzüglichem Grade in Anspruch nimmt, was unser Lebensspiel auf eine naturgemäße Weise erregt und erhöht: nennen wir anziehend oder interessant. Es ist natürlich, daß wir uns mit dem Interessanten gern beschäftigen; denn die Lustgefühle des Menschen lieben Steigerung des inneren Lebensspiels. Wollen wir uns daher der ungetheilten Aufmerksamkeit einer versammelten Menge bemächtigen, sie fesseln: so müssen wir danach trachten, ihr durch unsere Persönlichkeit oder durch die Art und Weise, wie wir einen Gegenstand behandeln, was dann wieder ein Ausfluß der Persönlichkeit ist,

---

*) Aus dem Obigen begreift man die Erscheinung und das Auftreten theologisirender Pädagogen und pädagogisirender Theologen — es sind mixta, unerquicklich wie diese. Angenehmere Erscheinungen sind die reinen Pädagogen und die reinen (d. h. ganzen) Theologen; sie verhalten sich in Hauptpunkten wie vollkommene Gegensätze zu einander. Im strengen Sinne kann der Theologe kein Pädagoge, der Pädagoge kein Theologe sein. Näheres Nachdenken wird dem Leser dieses Verhältniß verdeutlichen. Es setzt eine Menge von Tageserscheinungen in's Licht. Wie die Theologen auf die Schule gewirkt haben, erfährt man aus der Geschichte des Schulwesens, und man kann es auch durch eigene Anschauung in den Gegenden erfahren, wo die Schulen ausschließlich unter der Leitung des Clerus stehen. Man denke nur an das südliche Italien und an Spanien. Wie dagegen die Pädagogen oder die Pädagogik auf die Kirche oder die Kirchen wirken würde, das könnte man erst dann erfahren, wenn die Geistlichen ihr Wirken gemäß den Forderungen der Pädagogik einrichten wollten. Es würde eine große Umgestaltung erfolgen, was aber im Schooße der Zukunft ruht. Wir Lehrer haben uns bei unserm Verfahren nicht nach der Theologie, sondern nach der Pädagogik zu richten. Diese Ansicht kommt jetzt immer mehr zur Geltung, und zwar nicht bloß in Deutschland, das den Beruf zu haben scheint, das Salz der Erde zu sein.

reines Interesse einzuflößen oder interessant zu werden. Das Interessante erregt nicht ein gemeines, sondern ein höheres, ein freies oder reines Interesse, das nur der gebildete Mensch kennt, und das selbst wieder zur Bildung beiträgt. Für den Lehrer aber hat die Fähigkeit, den Unterricht interessant zu machen, noch ein höheres Interesse, weil sie den Erfolg hat, daß der Schüler ein freies Wohlgefallen an dem Wahren, Schönen und Guten bekommt, und sich mit diesen edleren Dingen gern beschäftigt. Wir fragen daher: Wodurch wird der Unterricht interessant? und antworten: 1) durch den Wechsel; 2) durch die Lebendigkeit des Lehrers; 3) durch seine ganze übrige Persönlichkeit. „Der Wechsel ist die Würze des Lebens", sagt ein bekanntes Sprüchwort. Wie sollte es nicht ein Bedürfniß für die Jugend sein, denselben (meist an sich trockenen und todten, in seiner Wichtigkeit für das Leben von der Jugend nicht erkennbaren) Lernstoff in mannigfaltigen Formen und Gestalten erscheinen zu sehen? Denn in der Mannigfaltigkeit der Stoffe kann der Lehrer die Abwechselung in der Regel nicht suchen, sondern in der Form der Behandlung, in der Manier. Ehe das Kind den einfachsten Buchstaben gut schreiben kann, muß es ihn tausendmal schreiben. Bedenket, Lehrer, was das heißt! Darum denket auf Mannigfaltigkeit, Veränderung und Wechsel! — Aber der Wechsel thut nicht alles, nicht einmal das meiste; mehr schon die Lebendigkeit, die Erregtheit, die Frische des Lehrers, seine natürliche Lust zu lehren und sich mit Kindern zu beschäftigen, seine Freude an dem Gelingen selbst schwacher Versuche. Wir haben gesehen, daß die Unterrichtskunst nicht eine Kunst mitzutheilen, sondern zu erregen, zu wecken, zu beleben sei. Aber wie willst du ohne Erregtheit erregen, ohne Selbstthätigkeit das Schlafende wecken, ohne Leben beleben können? Nur das Leben erzeugt das Leben; von dem Tode geht der Tod aus. Darum eigne dir möglichst frische Lebendigkeit an! Diese besteht nicht in äußerer Hast, in unruhigem Fechten mit den Händen, nicht in Mienen und Geberden; sondern sie ist das Leben des Geistes, das sich freilich auch im Gesicht, in der Haltung des Körpers und in der Bewegung der Glieder kund giebt. Manche Menschen sind in dieser Beziehung von der Natur ungemein vor anderen begünstigt. Die Erziehung thut aber auch viel, wie man an den Kindern geistig bewegter Eltern, an den Schülern eifriger Lehrer sehen kann. Darum kann auch jeder Lehrer, der sich die Bildungsfähigkeit erhalten hat, viel dazu beitragen, daß er die rechte Lebendigkeit gewinne; z. B. durch den Umgang und die Anschauung erregter Menschen und Lehrer; durch nüchterne, naturgemäße Lebensweise (denn Vieles hängt dabei vom Körper ab), der es nicht an belebendem Wechsel fehlt; durch die Vorstellung von dem Werth und der Bedeutung eines in Thätigkeit zugebrachten Lebens, da wir doch nur so viel gelebt haben, als wir thätig gewesen sind; durch die Anschauung der unendlichen Thätigkeit in dem Naturleben, besonders zur Frühlingszeit; durch den Umgang mit der Kinderwelt und durch Vertiefung in ihre Art zu denken und zu urtheilen; und schließlich durch höhere religiöse Verständigung über den Zweck des Daseins und den Gedanken an eine Vorsehung, die den Menschen berufen hat, daß er wirke, so lange es Tag ist. Kurz, durch deine ganze Persönlichkeit suche den Unterricht interessant zu machen! Gehört man in dieser Beziehung nicht zu den von der Natur Hochbegünstigten, nun so eigne man sich an, was und wie viel man

kann! Der redliche Wille und das freudige Wirken vermögen nicht Alles, aber sehr viel. Wer der Zuhörer Interesse zu fesseln weiß, der ist ihr Mann. Wo die Langweiligkeit beginnt, da hört die Aufmerksamkeit auf, und natürlich auch die Bildung. Wer sich für das zu belehrende Subject mehr interessirt, als für das zu lehrende Object, der ist zum Schulmann geboren: der andere eignet sich vielleicht besser zum akademischen Lehrer.

Werfen wir noch einmal die Frage auf: Wodurch macht man dem Schüler Lust zum Lernen, wodurch bringt man ihm Freudigkeit an einem Gegenstande bei? Erstens dadurch, daß man denselben gern behandelt, die Lust des Lehrers geht auf den Schüler über; zweitens dadurch, daß man die Lust des Schülers am Lernen und zum Lernen voraussetzt; drittens dadurch, wie sich von selbst versteht, daß man den Gegenstand didaktisch traktirt; viertens und hauptsächlich dadurch, daß man dem Schüler das Gefühl und Bewußtsein einpflanzt, er wisse und könne etwas, er sei vorwärts gekommen. Freudiges Bewußtsein des Wissens und Könnens! Heißt das, den Schüler hochmüthig machen? O ihr Kleinmeister, o ihr großen Menschen- und Jugendkenner! Was ihr Erwachsenen zum freudigen Wirken, rüstigen Fortschreiten und heitern Lebens- und Daseinsgenuß nimmer entbehren könnt: Anerkennung*) und Gewißheit des Vorwärtskommens — darauf soll ein Kind, ein Knabe, ein Jüngling verzichten? Er, der Unreife, der nicht weiß, wozu die Sachen, die er lernen muß, dienen; er, der von unendlicher Lust zu freier Bewegung im Leben gestachelt wird, soll auf den stärksten Trieb verzichten und sich während der schönsten Stunden seines jungen Lebens, die nie wiederkehren, auf die harte Schulbank pfropfen, in die nüchterne Schulstube einsperren lassen — ohne das entschädigende Gefühl des Weiterkommens, des erworbenen Besitzthums an Wissen und Können? Wer das verlangt, der kennt die Menschennatur nicht, ist ein Barbar. Der Menschenkenner und Freund der Jugend macht dem Schüler Lust zum Lernen. Darum kehrt er zu dem bereits Gelernten immer wieder zurück, darum übt er es immer wieder ein, darum wendet er das auf früheren Stufen Erlernte auf den folgenden an, darum verschafft er dem Schüler an jeder Station den Ueberblick über die bereits durchwanderten, darum ist ihm dies wichtiger, als das Erlernen des Neuen. So erweckt er in ihm das belebende Gefühl gewonnener Kraft. Wer das gewonnen hat, bedarf keines anderen Antriebes zum Fleiß. Ein solcher Schüler hat den Lehrer, die Schule, den Gegenstand lieb, und wenn er die Schule verläßt, so bleibt ihm doch die in derselben empfangene Anregung. In den Gegenstand sich versenken, in ihm sich verlieren, heißt — sich selbst wieder gewinnen.

2) Unterrichte mit Kraft!

Ich habe manchmal darüber nachgedacht, worin eigentlich die disciplinarische, didaktische, doctrinelle Kraft solcher Lehrer, die sich durch

---

*) „Anerkennung braucht Jedermann. Der größte Held und der bedeutendste Dichter bleiben ohne sie — und zeigte sie sich auch nur durch wüthende Feindseligkeit — gewiß nicht Held und Dichter. Es ist thöricht, wenn kalte Menschen einen in dieser Beziehung Darbenden auf sein eigenes Bewußtsein verweisen, weil gerade die besten und tüchtigsten Seelen immerdar an sich zweifeln, und von Andern eine so große Meinung haben, daß sie in deren Schätzung ihr Gericht sehen. Alle Eigenschaften können durch todte Gleichgültigkeit zu Grunde gerichtet werden."

Immermann in seinem Münchhausen, Theil II., Seite 226.

diese Eigenschaft auszeichnen, eigentlich liegt, und woher der Mangel dieser Erscheinungen in so manchen Schulen? Ich fand die Quelle in der Energie und Entschiedenheit des Willens, in der Kraft des Charakters und andererseits in dem Mangel dieser Eigenschaften. Bei Unentschiedenheit, Unbestimmtheit, Unmannhaftigkeit leistet man in der Welt in keinem Stücke etwas, das der Aufmerksamkeit der Zeitgenossen würdig wäre. Wie würde man sich daher täuschen, wenn man glauben wollte, selbst bei schwankenden Ansichten, unbestimmten Gefühlen und Kraftlosigkeit des Willens die Dummheit der Jugend in Gescheidtheit, die Ungeschicklichkeit in Geschicklichkeit, die Flüchtigkeit in Aufmerksamkeit, die Rohheit in Bildung umwandeln zu können! Die Kraft des Charakters läßt sich durch nichts ersetzen, weder durch Beten noch durch Singen, weder durch Geduld noch durch Demuth, ja nicht einmal durch die Blüthe des Lebens im Gemüth, durch echte Frömmigkeit. Das möchte angehen, wenn die Jugend von selbst zur Schärfe des Denkens, zur Kraft des Guten und zur Energie des Willens gelangte! Aber diese Eigenschaften finden sich nicht von selbst, werden nicht empfangen und erseufzt, sie wollen in Anstrengung aller Kräfte erworben sein. Darum handelt es sich hier nicht um eine passive oder negative, sondern um eine entschieden positive Einwirkung. Nur der entschiedene, charakterfeste, energische Mann, der da weiß, was er will, warum er es will, und welche Mittel die Ausführung seines Willens sichern, nur ein solcher erzieht entschiedene, charakterfeste, energische Menschen. Es giebt eine Ansicht, welche sich vor diesen Dingen fürchtet und eine Scheu hat, solche Eigenschaften den Erziehern der Jugend zu wünschen, indem die Leute wähnen, solche Eigenschaften führten zur Frechheit, zur Unfrömmigkeit oder gar zur Gottlosigkeit. Wer im Stande ist, solche Ansicht zu äußern, den zeihen wir der Mattherzigkeit, Gedankenlosigkeit und Verzweiflung an Allem, was in der Welt und in der Menschennatur Edles und Großes liegt, und weisen zu seiner Widerlegung hin auf deutsche Männer, wie Luther einer war, in dem sich die höchste Energie des Charakters mit der entschiedensten Gottesfurcht paarte*). Leider hat sich vieler Menschen unserer Tage (1850) eine solche Verzweiflung an der Richtung der Zeit und ein solches Mißtrauen gegen das in der Menschennatur liegende unüberwindliche und unverwüstliche Gute bemächtigt, daß sie Erziehungsgrundsätzen huldigen, die, wenn sie herrschend würden, die Welt in ein allgemeines Kloster verwandelten. Wir dagegen huldigen mit allen strebenden Menschen einzig der Entschiedenheit, der Mannhaftigkeit, der Tapferkeit, der Selbstthätigkeit — im lauteren Dienste des Wahren und Guten. — Gott sei Dank ist jetzt Vieles ganz anders geworden!

Gehet hin in eine Schule, in welcher Energie den Lehrer belebt, und schauet, was er vollbringt! Seine Erzeugnisse sind: geregelte, angestrengte Aufmerksamkeit, die sich im Blick der Schüler, in ihrer körperlichen Haltung, in ihrer entwickelten Sprachkraft, kurz in ihrem ganzen Wesen kund giebt. Und das sind doch Eigenschaften, die der Mensch im

---

*) „Frei sein, mit andern Worten, Charakter haben, heißt deutsch sein.“ „Beides“, sagt Fichte, „ist gleichbedeutend, und die Sache (Charakter) hat in unserer Sprache keinen besonderen Namen, weil sie eben ohne all' unser Wissen und Besinnung aus unserm Sein unmittelbar hervorgehen soll.“

Drange des Lebens gebrauchen kann, dem Keiner entgeht, und wenn er auch die Schätze des Krösus besäße. Jene Eigenschaften des Lehrers sind die wahren, allein ausreichenden, viel hundert Künste und Künsteleien unnöthig machenden Disciplinarmittel. Sie vereinigen sich in der disciplinarischen, doktrinellen, didaktischen Kraft des Lehrers, welche eine Frucht ist der Energie des Charakters. — „Wie machen Sie es denn", fragte mich einst ein Lehrer, dem es schwer wurde, Disciplin zu halten, „daß Sie über solche, wirklich unnütze Kinder nicht zu klagen brauchen?" — Ich langweile sie nicht, antwortete ich ihm, und suche ihnen durch die Ueberlegenheit meines Geistes zu imponiren. Das ist mein ganzes Geheimniß. L. R.

3) Mache die Lernstoffe dem Schüler mundrecht! Und: Halte überall auf gute Aussprache, scharfe Accente, deutliche Darstellung und denkrichtige Anordnung!

Es ist von den Schülern die Rede; diese sollen zu dem, was dieser Grundsatz besagt, angehalten werden. In sofern, als die hier aufzustellenden didaktischen Grundsätze sich auf das Thun des Lehrers beziehen, gehört er nicht hieher; aber wegen seiner durchgreifenden Wichtigkeit und weil das, was er fordert, durch die Thätigkeit des Lehrers erzielt werden soll, findet er hier eine Stelle.

Er gilt für den ganzen Unterricht, d. h. überall, wo Dinge gelernt, mit dem Kopfe ergriffen werden sollen. Der Schüler muß sie mündlich darstellen, alles und jedes, ohne irgend welche Ausnahme, mit seinen eigenen*) Worten. Man kann die Wichtigkeit dieses Grundsatzes nicht genug einschärfen, denn gegen keinen wird so viel gefehlt, wie gegen diesen. Warum? Das Selbstsprechen (d. h. das Lehren) ist das leichtere Geschäft; das Sprechenlassen, die Anleitung zum richtigen, geläufigen Sprechen ist das schwierigere; es erfordert unermüdliche Geduld, eine stete Aufmerksamkeit des Geistes auf das Thun der Schüler, nicht nur auf Stoff, sondern auch auf Form und Gestalt. Und doch ist es eine unselige Gewohnheit, die Schüler mehr zuhören als sprechen zu lassen. Wir verlangen von dem Lehrer die willige Uebernahme des schwierigeren Geschäfts, die Selbstentäußerung und Aufopferung, die es auferlegt. Es ist keine Kleinigkeit, es ist nichts Leichtes — wir wissen es wohl — es wird den raschen, lebendigen, feurigen Lehrern am schwersten. Diese entschuldigen ihr verkehrtes Thun damit, daß sie sagen, sie kämen sonst zu langsam weiter, die Schüler hörten doch, so lange der Lehrer spreche, gut sprechen. Aber kommen sie wirklich weiter, wenn die Schüler bloß oder meist zuhören? Und lernen diese für die Schule oder für's Leben? Doch dergleichen faule Einreden bedürfen keinerlei Widerlegung. Uns stehen folgende Sätze als unumstößliche Wahrheiten fest:

---

*) „Seine Gedanken kann mir der Lehrer nicht eintrichtern, eingeben; meine Gedanken kann und muß er durch Worte wecken; also, daß sie meine, nicht seine Gedanken sind. Worte sind bloß das Instrument; dies muß ich mit eigenen Kräften, auf meine Weise, brauchen lernen, oder ich habe nichts gelernt. Der beste Prüfstein also, ob Jemand etwas gefaßt hat, ist, daß er's nachmachen, daß er es selbst vortragen kann, nach seiner eigenen Art, mit seinen eigenen Worten."

Herder, in seinen Schulreden.

1) Der Schüler weiß nur das recht, was er ordentlich zu sagen weiß*);
2) er lernt nur ordentlich das, worüber er angehalten wird, sich auszusprechen;
3) wie die besten Erzieher — nämlich da, wo von dem rechten Thun des Schülers die Rede ist — einsilbig sind, so sind auch die besten Lehrer, wenn nicht einsilbig, doch gewiß noch weniger redselig und sprechlustig. Die an der Sprechsucht leiden, sind die allerschlechtesten, die es giebt.

Dem Schüler muß es zur inneren Gewohnheit werden, Alles, was er hört und lernt, in richtigen Sätzen auszuprägen, innerlich und für sich, auch wenn sie ihm nicht laut abgefordert werden. Ich habe einen Lehrer gekannt, der in manchen Stunden des lebendigsten Unterrichts nicht zehn Sätze sprach, die Schüler dagegen hunderte. Das war ein echter Lehrer. Unselige Manier, die Schüler todt — zu sprechen, sie zum Zuhören zu verdammen!**) Aufmerksames Zuhören sollen sie auch lernen, und das lernen sie schon in unseren zahlreichen Schulen und bei lebendigem, anregendem Vortrage; aber das rechte Sprechen der Schüler selbst ist viel wichtiger — auch unendlich wichtiger, als das rechte Schreiben. Auch das sollen sie lernen; aber wir hören einen Menschen hundertmal, ehe wir ihn einmal lesen. Folglich u. s. w. Wer wagt es, das Gegentheil zu behaupten?

Also gute Aussprache, wie wir sie im Munde gebildeter Menschen***) hören. Das Provincialistische ist ein Zeichen mangelhafter Bildung, wird wenigstens, wo es stark hervortritt, dafür gehalten. Dann scharfe Accente, wie kräftige Menschen sie lieben, wie sie in der Schule, wo die Kraft entfesselt werden soll, und wo Jeder Alles, was gesprochen wird, muß hören können, gehört werden. Unsere Schüler sind keine Salonmenschen, die nur lispeln; wir haben keine Diplomaten zu bilden, und ob unsere Schulmädchen dereinst Gesandtinnen werden, ist uns gleichgültig.

Aussprache und Betonung verhalten sich zu einander wie Aeußeres zum Inneren (jene geht auf den Laut, diese auf den Begriff), und doch gehören beide dem Aeußeren an. Auf das Innere der Rede beziehen sich die deutliche Darstellung und die denkrichtige Anordnung, beide wieder sich

---

*) Erster Grad der Einsicht: Verstehen dessen, was ein Anderer darstellt, die Gedankenreihe eines Andern; zweiter: die Reconstruirung derselben für sich in Gedanken und Worten; dritter: die laute, zusammenhängende Darstellung für Andere; die höchste: die Fähigkeit, dieselbe Gedankenreihe durch Fragen in Andern zu entwickeln. Bis zur dritten Stufe müssen unsere Schüler geführt werden; die vierte bezeichnet die Kunst der Lehrer und echten Katecheten.

**) Die Theologen — „die Diener am Worte“ — pflegen darin zu excelliren. Sie können nicht an sich halten; sie lieben das Moniren, Ermahnen, Abkanzeln. Wenn die liebe Jugend dadurch nur gescheidter und besser würde!

***) „Die Engel selbst erfreuen sich“ — sagt Swedenborg — „wenn Kinder anmuthig reden, wenn sie mit holder Stimme lesen, unübereilt und verständig antworten, wenn sie mit einer kindlichen Gewißheit, was sie wissen und gelernt haben, sagen.“ — Es ist übrigens eine alte Methode; nur scheint sie vor einigen Jahrzehnten abhanden gekommen zu sein. „Die unerläßlichen Forderungen, welche er an jeden Schüler machte, der ihn befriedigen sollte, waren: ein deutliches und sicheres Lesen, eine reguläre und gefällige Handschrift, eine laute und fließende Sprache. Wer gegen diese Forderungen verstieß, wurde von Trozendorf getadelt, als ob er etwas Schandbares sich hätte zu Schulden kommen lassen.“

Schlesischer Schulbote 1842, Seite 33.

verhaltend wie Aeußeres zu Innerem. Die Deutlichkeit der Darstellung besteht in der Vermeidung alles Zweideutigen und Unbestimmten, wie alles nicht wesentlich zur Sache Gehörigen; die denkrichtige Anordnung in solcher Reihenfolge der Gedanken, wie sie natürlich, innerlich auf einander folgen. Was Unbestimmtheit ist, kann man an Frauen erfahren, die nicht scharf denken und das, was sie erzählen, so darstellen, daß der an Unzweideutigkeit und Bestimmtheit Gewöhnte meist nicht weiß, auf welchen Begriff sich die gebrauchten Fürwörter (er, sie, 2c.) beziehen. Noch wichtiger ist, namentlich im Unterricht, die richtige Anordnung. Sie verräth zuerst den guten Kopf, das Gegentheil den schlechten. Dieser wird in der Regel das Resultat des Nachdenkens, das Ergebniß einer Schlußreihe zuerst nennen, die Prämissen entweder ganz übergehen oder stümperhaft darstellen. Das darf aber nicht gestattet werden. Der Schüler muß durchaus dazu angehalten werden, eine Reihe von Gedanken in sach- und folgerechter Ordnung und in keiner andern aufzustellen. Man dulde das Gegentheil durchaus nicht! Sonst kommen Klarheit und Festigkeit des Wissens, Schärfe des Urtheils und Consequenz im Schließen nimmermehr zur Erscheinung. — Summa: Wie an dem Gesang den Vogel, so erkennt man am Sprechen den Schüler.

4) Stehe nie still!

Es ist nicht genug, daß man an das Sprüchwort: „Stillstand ist Rückgang“, denkt; man muß hinzufügen, was oben auseinander gesetzt wurde, daß man nur so lange zur Bildung Anderer befähigt ist, als man an seiner eigenen Bildung fortarbeitet, und die Schule selbst, den Umgang mit Kindern und den Unterricht als ein Hauptmittel zur Bildung betrachtet. Die Bildung ist nie und nirgends etwas Fertiges und Gemachtes, sondern ein Werdendes und Lebendiges, das ohne Thätigkeit, Bewegung, Wachsthum gar nicht gedacht werden kann. Wenn es nun wahr ist, daß die Bildung Anderer vorzüglich in deren Erregung besteht, diese Erregung selbst aber von der Selbstthätigkeit des Erregenden abhängt, so geht daraus hervor, daß ein solcher Unterricht für den Lehrer selbst eine Schule der Selbstbildung im höchsten Sinne des Wortes genannt werden muß. Da nun der Lehrer einen großen Theil des Tages mit Unterrichten zubringt, so muß er es, wenn sein Unterricht wirklich Erregung Anderer und dadurch Selbsterregung ist, in der eigenen Bildung leicht weiter bringen als andere Menschen; wo nicht, so wird es auch wohl mit der Bildung, die Andere von ihm empfangen, schlecht bestellt sein. Arbeite darum stets an deiner Bildung, an der allgemeinen als Mensch und Bürger, an der besonderen als Lehrer! Weiterschreiten in Erkenntnissen und Einsichten, Entwickelung des Gefühls-, besonders des religiösen Lebens, Erhöhung der Thatkraft! Von dem Ersten und Letzten haben wir genug geredet; darum nur noch von dem Zweiten einige Worte.

Die tiefste, die unversiegbare Quelle unermüdeten Strebens liegt in wahrer, ungeschminkter, ich möchte sagen — wenn man den Ausdruck nicht mißverstehen will — natürlicher Religion*), d. h. in der Reli-

*) 1) „Ja, seltsam ist es und gar belehrend für die, welche auf die Stimme hören der Natur, wie diese gleich auf Vollziehung dringt aller geheimnißvollen Weihungen in dem Menschen: bewegt sie sich in ihrer Anmuth und Schönheit vor uns, so thun wir ihr ohne Zagen die feurigsten Liebeserklärungen, und die sind immer nur die

giosität, welche das natürliche, unverlierbare Eigenthum des menschlichen Herzens ist. Ich nenne sie natürlich, um sie von anderen, namentlich von uneigentlichen oder künstlichen religiösen Stimmungen zu unterscheiden. Denn es ist, selbst unter Lehrern, nur zu sehr Sitte geworden, die Religiosität des Menschen in Wortformeln, Lehrsätzen und äußeren Bekenntnissen zu suchen, als bestehe sie in der rationellen Anerkennung irgend einer Wahrheit und nicht vielmehr in der lebendigen Richtung des Innersten der Seele auf die göttlichen Dinge. Da dünkt sich Mancher in seinem tollen Wahn ein religiöser Mensch, ein brauchbarer Religionslehrer zu sein, wenn er sich zu dem Inhalt einer Glaubensformel bekennt, oder er sieht gar mit Verachtung auf einen Andern hinab, der, vermeintlich von der untrüglichen Lehrformel abweichend, die Religiosität mehr oder eigentlich allein in dem Leben des Gemüths erblickt! In dieser Beziehung beherrschen noch unendliche Vorurtheile Tausende von Menschen, auch von Lehrern! Ich habe Lehrer in der Schule beobachtet, die in dem Rufe wahrhafter Rechtgläubigkeit standen, und in ihrer Schule wenig oder gar nichts von eigentlicher Religiosität gefunden; denn das Lernen des Katechismus und der Sprüche, das todte Bekenntniß eines Symbolums, das starre Festhalten am herkömmlichen Buchstabenglauben und das Messen Anderer nach dem Leisten eines Katechismus kann man doch eher alles Andere als Religiosität nennen. Und ich habe Lehrer beobachtet, über die das scharfe Gerücht der Heterodoxie erging, und in deren Schulen wahrhaftige, lebendige Religiosität, nämlich Ehrfurcht vor dem Göttlichen und Heiligen, inniges Gefühl für das Große und Erhabene und lebendiges Streben nach dem Rechten und Guten gefunden. Das Gemüth des Menschen ist die Wurzel der Religiosität, und wie überhaupt wahre Bildung nie ein fertiges, gemachtes Ding ist, so muß die Religiosität stets frisch und lebendig aus dem Herzen des Menschen entspringen, oder sie ist gar nicht vorhanden. Sie in dem Bekenntniß todter Buchstaben suchen, ist eine der größten Verirrungen, zu welchen die Menschen sich haben fortreißen lassen. Glücklich daher der Lehrer, dem die frische Quelle religiöser Gefühle und Gesinnungen unaufhörlich sprudelt! Er erhält dadurch die Weihe des Jugendbildners. In dürren, heißen Stunden trinkt er Stärkung aus dieser Quelle, und wenn auch ihm das Loos beschieden sein sollte, welches der

---

gesteigerte Menschenliebe. Ich will ein guter Mensch werden, sagt der Knabe, dem die Abendlüfte den Duft der Wiesenblumen zuwehen, ja, ich will ein Held für die Menschheit werden, sagt der Jüngling und fühlt das eigene Recht nur in Ihr angetastet. — Gedenken Sie jeder Naturbewegung, ob sie nicht einen erhabenen Vorsatz der Selbsterziehung im unschuldigen Menschen hervorruft, und selbst gewöhnliche Lebensgeschäfte erhalten ihren Reiz, ihre Energie durch sie. Der nächtliche Botenläufer durchschreitet unverzagt den einsamen Waldpfad um die Wette mit der eilenden Luna und stählt sein Ingenium in ihrem Zauberlicht."

2) Der oben besprochene Gegenstand verdient ein eigenes Buch. Es ist da, und zwar in speciellster, wenn auch nicht beabsichtigter Beziehung auf den Lehrer. Es heißt: Buch der Kindheit. Von Bogumil Goltz. Frankfurt a. M. 1847, Zimmer. (499 Seiten. 2 Thlr.) Es ist eins der natürlichsten und zugleich tiefsten Werke, welche geschrieben worden sind — der natürlichsten, d. h. die innerlichste Wesenheit der Kindesnatur mit dem lebendigsten Sinne dafür darstellend — der tiefsten, d. h. die Unergründlichkeit der Menschennatur und die Unendlichkeit ihrer Bestimmung zur Anschauung bringend. Beide Eigenschaften scheinen sich zu widersprechen, man muß daher das Buch lesen. Es gewährt den stärkendsten Genuß.

alte Sirach darstellt, indem er sagt: „Wer viel lehrt, muß viel leiden", so mangelt es ihm nimmer an Beruhigung und Trost. Denn die feste Zuversicht an eine allwaltende Vorsehung, das Bewußtsein, das Gute nach bester, gewissenhafter Einsicht gewollt zu haben, der Glaube an die Wahrheit und den endlichen allgemeinen Sieg derselben, welcher verbunden ist mit dem Glauben an die Menschheit, der alle bedeutenden Männer der Geschichte zu ihren Thaten ermuthigt und gestärkt hat — dies alles vereinigt, macht den Menschen zu einem Felsen, der weder wankt noch weicht, in seinem Thun nie ermüdet, und treu erfunden wird ungeachtet aller Beschränkungen, welche sein Amt ihm auflegt. Kinder erziehen, einige Kinder, eigene — es ist ein mühsames, schwieriges, selten ganz nach Wunsch gelingendes, folglich ein mit Schmerzen und Sorgen verbundenes Geschäft. Das wissen alle Eltern ohne Ausnahme auf dem ganzen Erdenrund; sie haben es erfahren, erlebt. Aber das Geschäft dauert nicht ewig; es geht vorüber und nimmt nicht ganz in Anspruch. Mit Dank gegen Gott sieht man die Kinder heranwachsen und freut sich, daß es ihrer Erziehung nicht weiter bedarf. Nicht um Vieles, vielleicht nicht um Alles möchte man wieder von vorn anfangen. — Nicht so beim Lehrer. Er hat eine Masse von Kindern zu erziehen — fremde Kinder, und ewig — Kinder. Die fortrückenden werden durch nachrückende, die abgehenden durch neu eintretende ersetzt. Er muß in jedem Jahre, vielleicht an jedem Tage von vorn anfangen — sein ganzes langes Leben hindurch. Was hält ihn dabei aufrecht, munter und frisch, vergnügt und getrost? Mancherlei läßt sich nennen — das beste, allein sicher Stich haltende, ganz ausreichende Mittel ist — die Religion. Mit ihr hat auch ein Lehrer noch nicht Alles, aber doch das Beste. Die Ueberzeugungen: Gott lenke die menschlichen Geschicke im Allgemeinen und Besonderen — Er weiset Jedem die Stätte seines Wirkens an — Er will, daß durch jeden Menschen auf der Erde das Gute nach Kräften gefördert werde — die Schule ist der Weinberg, in welchem der Lehrer erziehend und segnend zu arbeiten berufen ist: diese und verwandte Gedanken*), die dem Lehrer immer nahe sind und lebendig vor Augen

*) z. B. solche, deren der Nouveau manuel des écoles primaires etc., Paris 1836, in dem Kapitel XLIX: écoles normales, aufstellt. Er zeigt: les fonctions de l'instituteur sont 1) importantes; 2) sublimes; 3) graves; 4) pénibles; 5) modestes; 6) elles portent en elles-mêmes la plus douce des récompenses, les plus pures jouissances du coeur. „Quand on aurait du dédain pour ces fonctions, on connaîtrait bien mal les douceurs de ce commerce si intime avec l'enfance, avec les premières manifestations de ses sentiments et de sa raison; le charme de cette influence si profonde, que l'instituteur exerce sur les affections, les pensées de la jeunesse. Or, tel est l'attrait de toute cette atmosphère intellectuelle et morale si fraîche, que rien au monde ne peut donner l'idée de jouissances plus pures; que l'instituteur le moins enthousiaste en subit la magie, et que celui qui a reçu de la nature ou de l'étude l'intelligence de sa haute mission, est, dans l'accomplissement de ses devoirs, le plus heureux des mortels. En effet, il ne répand que des bienfaits, et il sait bien, que si, dans ce monde, il ne recueille pas toutes les bénédictions, auxquelles son dévouement peut avoir des droits, un monde meilleur lui tient compte de ses sacrifices." — Noch finde hier ein Plätzchen eine Stelle aus einem Buche, das wir sonst nicht weiter zu berühren Gelegenheit haben werden: „Grundsätze der Erziehung, des Unterrichts und ihrer Geschichte nach Niemeyer und Ruhkopf. Herausgegeben vom Professor Dr. Chr. Koch in Marburg. Mit einem Vorworte von Dr. K. F. Ch. Wagner, Professor in Marburg. Zweite Ausgabe. Marburg, Elwert, 1837", Seite 229: Resultat: „Aus der Geschichte des Schulwesens lernt man, daß es nie

schweben, erhalten sein Herz munter und frisch und, selbst wenn Verkennung und Undank sein Loos sind, muthig und getrost. Ohne sie giebt es sicher und gewiß keinen bleibend glücklichen Schullehrer.

Darum strebe der Lehrer nach immer größerer Vollendung seiner Bildung, und das Fundament derselben sei wahre Religiosität in dem eben angedeuteten Sinne. Es thut nichts, daß man sie nicht, wie Kenntnisse und Fertigkeiten, zu Tage treten lassen und zur Schau stellen kann. Ihr Dasein kann man einmal nicht an Aeußerlichkeiten irgend einer Art erkennen; das einzig sichere Kennzeichen ihres Wohnsitzes in einem Menschen ist ein tugendhaftes Leben. „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen!"

Die Idee, welcher der Lehrer lebt, ist die Förderung des Sittlichen in dem Menschengeschlechte. Ihr widmet er sich mit ganzer Seele, sie besitzt ihn und hat ihn. Sie sitzt nicht in seinem Kopfe wie ein ersonnener Grundsatz, sondern sie ist in ihm Fleisch geworden. Er hat sie nicht, sondern sie hat ihn. Es gehört zu seinem Charakter, Lehrer zu sein; man kann ihn sich anders als Lehrer gar nicht vorstellen. Das Lehren ist sein Leben geworden, seine Nahrung; er geht in ihm auf. Was Wunder, daß sich unter seinen Händen das Lehrgeschäft gestaltet zu einer freien Kunst, und daß er allen seinen Schülern die Signatur seines Geistes aufdrückt! Wie er sein Glück findet im Lehren, so sind die glücklich zu preisen, die von ihm lernen.

Zu solcher genialen Virtuosität bringen es nur die geborenen Lehrer unter den glücklichsten, seltensten Umständen. Von uns anderen erwartet man wenigstens, daß wir, was wir sind und wollen, mit und aus Charakter sind und wollen, eine Mahnung, der wir hoffentlich entsprechen, zu unserm eigenen Heil und zum Wohl Derer, die uns anvertraut sind. In seinem Ich muß der Lehrer dem Schüler spiegeln — nicht bloß das anschauliche Erkennen, sondern auch das begriffmäßige Denken, dann den Geist der Schulgemeinschaft, die Unterordnung der Persönlichkeit unter objective allgemeine Zwecke, kurz den gereiften, erzogenen — wenn nicht vollendeten — doch nach Vollendung strebenden Menschen. Die wichtigste Erscheinung in der Schule, der lehrreichste Gegenstand der Anschauung, das lebendigste Beispiel ist für den Schüler der Lehrer selbst. Er ist die personificirte Lehrmethode, das Unterrichts- und Erziehungsprincip selbst. Seine Persönlichkeit giebt ihm Ansehen, Macht, Einfluß, Kraft. Ueberall ist die Schule gerade so viel werth, als der Lehrer, und wenn man jene gesehen, so hat man diesen genauer und gründlicher kennen gelernt, als es durch die umständlichste Beschreibung möglich wäre. „Zeige mir deine Schüler, damit ich dich sehe!"

---

geachteter war, als in der klassisch-christlichen Zeit der alten Benediktiner (?). Warum? — Es ruhte auf dem Segen — nicht sowohl ihrer sieben Künste, als ihrer drei Gelübde, deren Form zwar veraltet ist, deren Wesen aber ewig die Bedingungen der wahren Achtung des Lehrerstandes enthält. Denn castitas ist nicht mehr absolute Ehelosigkeit, sondern wahre Keuschheit oder jene Sittenreinheit, die heutiges Tages mehr in als außerhalb des Familienlebens existiren kann; paupertas ist nicht mehr Schmutz und Nacktheit, sondern Genügsamkeit mit gänzlicher Entfernung von aller Geldsucht; obedientia nicht Sklaverei unter despotische Launen, sondern besonnener Gehorsam gegen göttliche und menschliche Gesetze überhaupt, und insonderheit gegen die Statuten des öffentlichen Unterrichts, mit jener Demuth vor Gott, welche das beste Gelingen nicht sich selber anmaßt, und jener Bescheidenheit vor Menschen, welche sich von Herrsch-, Rang- und Titelwesen möglichst entfernt hält.

5) Habe Freude an der Entwickelung oder Bewegung: 1) für dich; 2) für deine Schüler!

Für dich: a) an der körperlichen, b) an der geistigen Bewegung. Ohne körperliche Bewegung und die dadurch entstehende Entfaltung, Kräftigung u. s. w. gerathen die Organe des Leibes in Unthätigkeit, ihre Functionen stocken, ein gesundes, frisches Dasein wird zur Unmöglichkeit. Das ist klar wie die Sonne. Unser Satz heißt: Habe Freude an der Bewegung, d. h. an der Bewegung selbst, als solcher; er heißt nicht: Habe Freude darüber, daß dich die Bewegung da und da hin bringt, freue dich ihrer als eines Mittels, sondern freue dich ihrer — zuerst der körperlichen — selbst. Wie machen es die naturkräftigen, gesunden Kinder? Sie spielen — und warum? Um zu spielen. Sie laufen, ringen, klettern, schwimmen — warum? Weil sie an diesen Uebungen ihre Freude haben. Dieses ist das Rechte. Werde oder bleibe ein Kind!

Noch eine Frage zur Erläuterung: Welcher Reisende (das beste Reisen ist das Fußreisen) hat den höchsten Gewinn vom Reisen, den größten Genuß im Augenblicke, die nachhaltigste Wirkung? Etwa derjenige, welcher reiset, um anzukommen, der nur das Ziel im Auge hat, oder derjenige, welcher reiset, um zu reisen, welcher an dem Reisen selbst, d. h. an der frischen, angreifenden, stärkenden Bewegung selbst seine Freude hat? Das ist für den Erfahrenen und Verständigen keine Frage, es ist ein unumstößlicher Satz. Wandere! auch noch heutzutage, trotz aller Eisenbahnen!

Ganz dasselbe gilt von der geistigen Bewegung. Habe Freude an ihr, abgesehen von dem Ziele, unbekümmert um dasselbe! Wie es ganz schön und gut ist, wenn man an einem erfreulichen Ziele ankommt, so braucht man ein solches nur da gar nicht im Auge zu haben, wo seine Erreichung gewiß ist, wenn man sich nur geistig entwickelt und bewegt. Man muß nur an der geistigen Bewegung seine Freude haben; ja, ohne sie erreicht man nicht einmal ein Ziel. Die Humanisten verlangen, man solle die Wissenschaften um ihrer selbst, nicht um irgend eines Nutzens oder äußerer Zwecke willen, treiben, und sie haben vollkommen Recht. „Wer die Göttin frei't, suche in ihr nicht das Weib.“ Wahre Erkenntniß wird nur dem, der sie mit reinem Herzen sucht, der sie um ihrer selbst willen sucht. „Die reines Herzens sind, werden Gott schauen.“

Wenn du, mein Leser, diesen Sätzen beistimmst, so rathe ich dir doch, dich vorzusehen und zu bedenken, was du damit einräumst. Du erklärst dich nämlich dadurch nicht bloß gegen die banausischen Nützlichkeitskrämer, sondern du legst dadurch, daß du freie Bewegung und Entfaltung willst, ein unbedingtes Vertrauen zur menschlichen Natur an den Tag. Du bekennst dich zu der Ueberzeugung, daß das Wahre, Gute und Rechte auf dem Wege freier Bewegung der menschlichen Kräfte gefunden werde, und mit dieser Bejahung oder Position sprichst du die Verwerfung ihrer Negation aus, nämlich du verwirfst die Feststellung bestimmter Zielpunkte, wohin etwa die Bewegung der Menschheit gerichtet werden sollte, du verwirfst das Princip des Stationären oder Stabilen, und erklärst dich für die Fortbewegung und Entwickelung alles Menschlichen. Die Wahrheit ist eine nie fertige, sondern eine ewig mehr und mehr aus der Menschheit heraus-zu-gebärende, offenbar-zu-machende.

Die Entwickelung der Wahrheit ist ein ewiger Proceß des Werdens. Das Denken äußerer Dinge richtet sich nach der Natur dieser Dinge. Die Einrichtungen der Menschen sollen sich richten nach der Natur und den Bedürfnissen der Menschen. Der Mensch hat das Bedürfniß des Denkens, des freien Denkens. Unfrei denken, heißt: nicht denken. Dieses sind Consequenzen jenes Vertrauens zur Menschennatur. Mit ihm bekennst du dich zu dem Grundsatze unbedingter Denkfreiheit und zu allen ihren Folgen, verwirfst damit jedwede Berechtigung zu Voraussetzungen irgend einer Art, und übst für dich das Recht freier Forschung auf allen Gebieten des Denkens, ja verlangst für dich und folglich für jeden Andern die Ausübung dieses Rechtes als eines unveräußerlichen Besitzthums. Diese Consequenzen sind vom schwersten Gewicht, bedenke dich wohl! Ich will dir nichts aufreden. Als dein aufrichtiger Freund bitte ich dich daher: Folge der an der Spitze dieses Abschnitts stehenden Aufforderung nicht eher, als bis du dich durch längeres Nachdenken von ihrer Bedeutung und ihrer Tragweite überzeugt hast! Denn Consequenz ist der Charakter richtigen Denkens.

Besteht mein Satz deine Prüfung, nun so wirst du ihn nicht bloß bei dir, sondern auch bei deinen Schülern anwenden; es kann nicht anders sein. Was man sich selbst erlaubt, erlaubt man auch Anderen. In geistigen Dingen existiren keine Privilegien; vielmehr liebt man hier Gleichheit und — nach dem Sinne unseres Satzes — Freiheit: unbegrenztes, schrankenloses Denken und Forschen. Wer dem menschlichen Denken Grenzen zieht*), bestimmen will; bis hieher, aber nicht weiter; innerhalb dieser Schranken freie Bewegung, aber nicht jenseit derselben, und wie die Versuche, den menschlichen Geist zu knechten, alle heißen mögen — der ist ein Gegner unseres Grundsatzes (in der Regel wird er unser persönlicher Feind sein — was ihn charakterisirt!). Wer sich zu ihm frei und fröhlich bekennt (nichts ist wohlthuender, als das Vertrauen zur Wahrheit und Menschennatur!), liebt nicht bloß das leibliche Tummeln der Kinder, sondern auch ihre geistige Bewegung, ihre innere Entfaltung, ihr Suchen des Wahren. Es wird ihnen schon zu gut kommen, es muß herrliche Früchte für sie tragen; im freien, interesselosen, darum geistig freudigen Denken finden sie das Wahre, werden immer mehr für das Wahre gewonnen, entwickeln sich zu Menschen, „in welchen kein Falsch ist“.

---

*) 1) „Freie Untersuchung jedes möglichen Objects des Nachdenkens, nach jeder möglichen Richtung hin und in's Unbegrenzte hinaus, ist ohne Zweifel ein Menschenrecht. Niemand darf seine Wahl, seine Richtung, seine Grenzen bestimmen, als er selbst.“ — Es ist Bestimmung seiner Vernunft, keine absolute Grenze anzuerkennen; und dadurch wird sie erst Vernunft, und er dadurch erst ein vernünftiges, freies, selbständiges Wesen.“

„Ein Vertrag, durch welchen er eine solche Grenze setzte, hieße zwar nicht unmittelbar so viel, als: ich will ein Thier sein, aber so viel hieße er: ich will nur bis zu einem gewissen Punkte ein vernünftiges Wesen, sobald ich aber bei ihm angekommen sein werde, ein unvernünftiges Thier sein.“

Zurückforderung der Denkfreiheit von den Fürsten Europens, die sie bisher unterdrückten. Eine Rede (von Fichte!). Heliopolis, im letzten Jahre der alten Finsterniß. (Ohne Jahreszahl!) Seite 57 f.

2) 1848: „Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei.“ Ein Grundrecht der Deutschen!

Der Geisteskuecht erschrickt vor diesen Sätzen. Ihm wird angst und bange, wenn er von freier Forschung, von schrankenlosem Denken hört. Der Boden wankt unter seinen Füßen, eine bodenlose Unendlichkeit thut sich vor ihm auf, und er fürchtet, in den Abgrund hinabzustürzen. Ganz natürlich. Denn er sitzt in einem künstlich aufgeführten Gebäude, dessen Fortbestand gefährdet ist, sobald man einen Stein aus dem Fundamente herausnimmt. Gewöhnt an die Kerkerluft, vergeht ihm der Athem, so wie er an die frische Gebirgsluft kommt, und er sehnt sich zurück nach den gewohnten Räumen. Hier fühlt er sich heimisch und wohl, und dieses Wohlsein erklärt er für einen Beweis der Richtigkeit seiner Ansichten. Hingestellt unter Gottes freien Himmel, hätte er seine eigenen Kräfte gebrauchen, Schwierigkeiten aller Art überwinden müssen, um der ihm bescheerten Herrlichkeiten froh zu werden. Aber an den Gebrauch eigener Kräfte ist er nicht gewöhnt, von Jugend auf haben Andere für ihn gedacht, oder auch nicht gedacht, Andere haben ihm die fertige Weisheit in zugerichteten „Fragen und Antworten" eingegeben, er hat sie sich gläubig angeeignet und von seinen Vormündern so viel von der Abscheulichkeit des eigenen Denkens gehört, daß er lebenslänglich einen horror dagegen verspürt. Als wahres Glück des Lebens hat er die Ruhe, die innere Zufriedenheit*) schildern hören. Warum sollte er nun nicht das Heilsame des Kerkers empfinden, da er sich darin so wohl fühlt? — — —

So wird das Junge des Edelhirsches, gleich nach der Geburt eingefangen und gezähmt, ein Hausthier, es frißt aus der Hand seiner Gebieterin und leckt sie dankbar. Ihm ist wohl in seiner Umzäunung und es verlangt nicht nach dem freien Walde, den es nicht kennt — nicht nach den Gefahren und Kämpfen, denen es nicht entgehen würde. Was es nicht geworden, was es aber hätte werden können, erkennt man, wenn man es neben ein Thier des freien Waldes hinstellt; und was an dem gefangenen Thiere geschehen, erkennt man dann, wenn man sieht, wie sich ein freies Thier des Waldes geberdet, wenn man es einsperrt. Mitleid den Gefangenen! Aber wehe den Kerkermeistern! Willst du ein solcher sein oder werden oder bleiben?**)

Zusatz 1. Die bisherigen Merkmale der Didaktik der modernen Schule erschöpfen, so weitläuftig ihre Darstellung auch geworden, den reichen und vielseitigen Gegenstand zwar nicht; aber die Natur, das Wesen der neueren Unterrichtsweise, kann keinem Leser verborgen geblieben sein. Wir wollen es hier noch mit einem charakteristischen Worte be-

---

*) Lessing läßt in seiner „Emilia Galotti" den Maler Conti sagen: „Gleichwohl hat mich dieses (Werk) noch sehr unzufrieden mit mir gelassen. — Und doch bin ich wiederum sehr zufrieden mit meiner Unzufriedenheit mit mir selbst." — Solche Zufriedenheit ist erstrebenswerth; der Lehrer ist auch ein Künstler! L. R.

**) Einige Sätze von Fichte (!):

1) „Meine Willkür ändert sich nothwendig, sowie meine Einsichten ab- und zunehmen. Das Versprechen sie nicht zu ändern, wäre ein Versprechen, seine Einsichten nicht zu vermehren und zu vervollkommnen. Ein solches Versprechen darf kein Mensch geben. Jeder hat die Pflicht, mithin auch das unveräußerliche Recht, in's Unendliche an seiner Vervollkommnung zu arbeiten und seinen besten Einsichten jedesmal zu folgen."

2) „Wer seinen Verstand frei macht, wird in Kurzem auch seinen Willen befreien."

zeichnen: die Methode der neuen Schule ist durchweg rational*). Dieses wird klar, wenn man ihren Gegenstand hinzudenkt: die dogmatische Methode. Diese — die Lehrweise der alten Schule — betrachtet den Lehrstoff als fertig, gegeben, er ist darum dem Lernenden vorzulegen, von demselben auf Treu und Glauben anzunehmen, und zwar hauptsächlich mit dem Gedächtniß. Die Lehrweise der neuen Schule hat es überall zuoberst mit dem Verstande zu thun, der Schüler soll Alles verstehen und begreifen, nichts Unbegriffenes lernen, sie ist rational. Als solche hat sie es aber, wie gezeigt worden, nicht bloß mit dem Verstande, sondern mit dem ganzen Menschen zu thun, mit Kopf und Herz, Geist und Gemüth, Gefühl und Willen, ja das Unterrichtsprincip prätendirt, allseitiges Erziehungsprincip zu sein.

Der Rationalismus, von dem wir hier reden, ist begreiflicher Weise nicht der Rationalismus als System, sondern als Methode. Jener ist aber dieser sehr nahe verwandt, sie verhalten sich zu einander wie Inhalt und Form. Naturgemäß wird daher jener auch nach der rationalen Methode behandelt. Möglicher Weise aber kann er auch, wie jedes fertige Wissen, dogmatisch vorgetragen werden, und es geschieht auf Kathedern und Kanzeln noch alle Tage. Der Supranaturalismus wählt sich aus guten Gründen die dogmatische Lehrweise. Man kann es versuchen und hat es versucht, dieses System rationalistisch oder speculativ-dialektisch zu behandeln. Aber man weiß, mit welchem Erfolg! Ihrem Charakter gemäß legt die neue Schule einen enschiedenen Werth auf die Gegenstände, die sich rein rational behandeln lassen: die mathematischen. Das Rechnen ist die elementarste Disciplin der neuen Schule. Ihre Methode ist die genetisch-heuristische. Demnächst werden die Stoffe, welche gegeben sind, wie die Naturgegenstände und die Sprache, rational behandelt — anschaulich-begriffmäßige, analytisch-inductive Methode. Geschichte und Religion, letztere in so weit sie historisch ist, werden dogmatisch vorgetragen. Natürlich sucht die neue Schule auch ihnen mit dem Verstande beizukommen.

Wie sehr die Richtung derselben mit dem Princip des modernen Lebens übereinstimmt, haben wir oben schon angedeutet. Darin liegt die Zeitgemäßheit und die Bürgschaft der Dauer des Princips der modernen Schule. Sonst dürfte man, beim Anblick seiner zahllosen Feinde (d. h. Gegner par principe, nicht aus böser Lust), wohl für seine Fortexistenz besorgt sein. Alles Hierarchische, Bevormundende, Despotische, Vernunftwidrige, Stabile u. s. w. ist der Gegensatz des modernen Unterrichtsprincips. Dagegen fraternisirt und sympathisirt es mit Allem, was sich bewegt, sich entwickelt, verändert, fortbildet, lebt. Es ist das Princip

---

*) Die Unterrichtsweise der modernen Schule ist noch in anderer Beziehung die rationale. Der Lehrer der neuen Zeit sucht das Wesen der menschlichen Seele, ihre Entwickelungsgesetze und die Wirkungen, welche durch den Unterricht in ihr hervorgebracht werden, zu begreifen. In seinem Kopfe ist es rational. Natürlich will er seinem Schüler dieselbe Beschaffenheit geben; darum leitet er ihn zum Begreifen alles dessen an, was von ihm begriffen werden kann. In diesem mehrfachen Sinne ist die Methode der modernen Schule die rationale. Welche Wirkungen sie hervorbringt, erfährt der, welcher aus einer Schule der alten Art (oder auch aus einer, in der die Regulative ihre Wirksamkeit geübt) in eine der neueren Art (d. h. in der die neue Art sich noch erhalten hat) hineintritt. Wer das nicht erfahren hat, muß sich bescheiden, von der Sache nichts zu verstehen, und — schweigen.

des Fortschritts. Wir könnten es das geographisch-europäische oder amerikanische, das Gegentheil (die dogmatische Methode) das asiatische Princip nennen*).

Wunderbar ist es daher und ohne Kenntniß der Menschen nicht zu begreifen, daß es in die Schulen der Hierarchie, des starren Dogmatismus und Despotismus Eingang gefunden. Die Leiter dieser Systeme wußten wahrscheinlich nicht, was sie thaten; der Feind, den sie in's Land riefen, war ihnen nach seiner ganzen Gefährlichkeit nicht bekannt. Nach gerade aber spüren sie seine Wirkungen an den immer sichtbarer hervortretenden Folgen, an den Richtungen des Volkes nicht nur, sondern auch an denen der Lehrer. Es ist natürlich, daß das Princip, dem diese huldigen, sich auch an ihnen selbst bewähre. „Sein oder Nicht-Sein ist auch hier die Frage." Nicht-Sein; nun dann zurück in den alten Mechanismus, Schlendrianismus, das Stock- und Zopfregiment des vorigen Jahrhunderts vor 1770, und geschwinde Schuster und Schneider, Unterofficiere und Bedienten als Schulhalter angestellt u. s. w. Sein; nun, dann auch redlich und offen beigestimmt, unbedingt, ganz, nicht halb Ja, halb Nein; willig dann alle Folgen des neuen Princips übernommen, und den Zwiespalt, den es nicht bloß unter den streitenden Parteien, sondern auch in den Gemüthern der Lehrer selbst anrichtet, in Harmonie und Zufriedenheit umgeschaffen! Wer — um nur Eines anzudeuten — Andere zur Selbstentwickelung und zu freier Thätigkeit bestimmen will und soll, will sich natürlich auch selbst fort und fort entwickeln und frei thätig sein. Wo sind die Mittel dazu? — Doch

---

*) Namengebung ist nicht übel, wenn die Namen Sachen und Richtungen bezeichnen. In diesem Unterhaus der Noten stehe daher beispielweise die Bezeichnung einer gewissen Methode oder Richtung, die der ungenannte Verfasser wahrgenommen haben will.

„Vorsagen und nachsprechen lassen, das ist die wahre Heilmethode, die uns erst neulich von einem semi- oder quasi-anonymen Pädagogen sehr warm empfohlen worden ist. Sie bildet angeblich das „Glaubensvermögen", eine nagelneue, aber für unsere Zeit höchst praktische Seelenkraft, in der jedenfalls das Denkvermögen, das ohnehin nur unbequem ist, aufgehen kann. Man hat die neue Glaubensmethode die akroamatische zu nennen beliebt, und von ihr gerühmt, sie werde den Uebeln, welche die sokratische erzeugt, kräftig begegnen. Ich würde sie auf dem Territorio der Volksschule lieber die morganatische nennen, weil sie der Vernunft nur zur linken Hand angetraut ist; oder die phlegmatische, weil sie sich vortrefflich eignet, versteht sich immer, in der Volksschule vorherrschend, oder allein angewandt, Träumer und Schlafmützen zu bilden; oder die allöopathische, weil sie glaubt, je größere Flaschen sie eingießt, desto eher sei die Gesundheit ersäuft; oder die aristokratische, weil mit ihr gute Knechte zu bilden sind, oder die pneumatische, weil das ganze Gerede in den Wind geht; oder die statistische, weil sie zeigt, wie lange muntere Kinder in einer gleichen Stellung ruhig zu verharren im Stande sind; oder endlich die spermatische, nicht weil sie erzeugend wirkt, sondern weil der Lehrer, welcher sich ihrer bedient, das Unvermögen besitzt, seine Weisheit an sich zu halten.

Die Glaubensmethode allein wird aber nicht immer ausreichen; wir bedürfen daher vor Allem passender Lehrer. Ein Mann, welcher denkt, ist ein gefährliches Subject in der Schulstube. Wir müssen Lehrer haben, die bloß glauben; weiter dürfen sie unter keinen Umständen etwas können. Was drüber ist, ist vom Uebel. Ich hoffe, sie werden sich finden. Man wird dabei freilich zuerst das Augenmerk auf die Seminare zu richten, und sie mit Männern zu versehen haben, die sich von Pädagogik unbefleckt erhalten." (Schlesische Chronik im Jahre 1842.) — So sahen die Regulative aus, wenn man ihnen die Maske abnahm. Das war ihre Methode, das ihr Ziel. Man sieht, Diesterweg hielt die Augen offen; dieselbe Pflicht hat jeder rechtschaffene Lehrer. L. R.

genug; aber wir empfehlen dem denkenden Leser die Verfolgung der Consequenzen des Princips der neuen Schule; es wird ihm manches Räthsel der Zeit aufschließen, manche Erscheinung erklären, auch wird er gerecht werden, indem er Streitigkeiten auf den Feldern der Pädagogik und auf verwandten, nicht aus der bösen Lust der Streitenden, sondern aus der Consequenz entgegengesetzter Principien ableiten lernt.

Nachdem wir nun, wie wir glauben, die Hauptregeln eines geistbildenden Unterrichts, nach dem Standpunkte der didaktischen Einsicht der Gegenwart, aufgestellt haben, drängt sich uns noch eine Bemerkung auf, die wir nicht zurückhalten können. Werden sie den, der sie erkennt, zu einem tüchtigen Lehrer stempeln, ist die Erkenntniß ihrer Wahrheit hinreichend? Antwort: Nein; denn zum Erkennen muß das Thun hinzukommen, zur Theorie die Praxis. Man hat an ihnen nur ein Regulativ, eine Norm, einen Maßstab, Principien, oder wie man will. Aber auch sie selbst — und das wollten wir eigentlich sagen — können unendlich mißverstanden, mißbraucht werden. Man denke nur an die Grundsätze des modernen Unterrichts: Der Schüler soll Alles mit Bewußtsein vollziehen — Alles verstehen, was er lernt — überall zur Selbstthätigkeit erweckt — seine Vorstellungen in klaren Worten darzulegen angeleitet werden u. s. w. Aber: ist das erste möglich und, wenn möglich, gut? was heißt „verstehen"? giebt es nicht verschiedene Grade des Verstehens? welcher ist gemeint? soll der Schüler nicht mehr in stiller Sammlung die Gegenstände auffassen? soll er über Alles sich äußern? u. s. w. Diese Fragen müssen Jedem einfallen; denn auch sie haben ihre Wahrheit. Ja, man kann die richtigsten Grundsätze so ausdehnen und mißbrauchen, daß lauter Extreme und Fehlgriffe entstehen*). Man sagt daher: man muß sie mit einem Körnlein Salz (cum grano salis) verstehen und anwenden; d. h.: die theoretischen Grundsätze allein thun es nicht, die lebendige Auffassung der Menschennatur, die Erfahrung, der pädagogisch-didaktische Takt muß hinzukommen. Das versteht sich nicht nur, sondern verdient auch hier noch ausdrücklich erklärt zu werden. Niemand wird aber darum der wahren Theorie ihren Werth absprechen, weil es wahr ist, daß sie allein den Menschen noch nicht zum tüchtigen Erzieher und Lehrer macht. Erfahrung und Nachdenken, Praxis und Theorie, Naturgabe und beabsichtigte Bildung in gegenseitigem Verein bilden den Erzieher und Lehrer. Zu Allem, was dem Menschen gelingen soll, muß er die Naturanlage mitbringen: ohne allgemeine Bildung wird keiner ein Pädagog; aber auch nicht ohne Nachdenken und Bewußtsein über sein Thun. Alles dieses muß man zusammenfassen, sowohl um den Werth der Theorie, der Gesetze und Regeln, nicht zu überschätzen, als auch deswegen, um den Werth der Theorie nicht zu übersehen.

Zusatz 2. Das Jahr 1848 hat eine Revolution gemacht, mehr als eine, sogar in Deutschland mehrere. Revolutioniren heißt umwälzen. Die Staatsverfassungen sind revolutionirt worden. Auch die Pädagogik?

Gewiß haben auch die pädagogischen Ansichten in den Köpfen Vieler eine Alteration erfahren. Denn wie Viele haben offen bekannt, der März 1848 habe ihren Standpunkt verändert! Ich frage daher: Wie

---

*) Bei manchen Wahrnehmungen auch an meinen Schülern habe ich an Voltaire's Ausspruch denken müssen: Vous me ferez encore aller à la messe.

steht es jetzt mit den pädagogischen Ueberzeugungen des Lesers, wie steht es mit denen dieses „Wegweisers"? Jenes kann ich nicht wissen, aber dieses weiß ich: Meine Ansichten sind — man vergleiche die dritte Auflage mit dieser vierten! — dieselben geblieben. Was ich nach dem 18. März bin, war ich vor demselben. Ich habe nur Wenig zuzusetzen für nöthig erachtet. Die Gegenwart verlangt freie Entwickelung, Freiheit der Bewegung und Bestrebung. Diesem Princip hat der Wegweiser von Anfang an gehuldigt, er hat es, bevor es im öffentlichen Leben zur Geltung kam, auf dem Gebiete der Erziehung zur Anerkennung und Befolgung empfohlen. Die Pädagogik der modernen Schule hat dem Leben vorgearbeitet. In der Regel pflegt das, was im öffentlichen Leben bereits anerkannt worden, erst nach und nach, meist sehr langsam und spät, in die Schule einzudringen. In vorliegendem Falle liegt das Umgekehrte vor. In der Schule hat das Princip, welches nun auch für das Leben adoptirt worden, längst (seit Rousseau und Pestalozzi) gegolten; das Leben ist bei der Schule angekommen. Die Pädagogik der modernen Schule ist dadurch zwar nicht richtiger geworden; aber ihre Richtigkeit hat durch die großen, unumstößlichen Ereignisse des Jahres 1848 eine äußerliche solenne Bestätigung erhalten. Für Schule und Leben ist nun die Harmonie hergestellt, nämlich für die moderne Schule und das Leben der Gegenwart. Was wird nun die alte Schule machen? — So lange im Leben das Princip der Bevormundung, der Unmündigkeit des Volkes, der Vielregiererei, mit einem Worte des büreaukratischen Absolutismus herrschte, so lange konnte sie, trotz der fortgeschrittenen Pädagogik, die ihre Richtigkeit nachwies, bestehen, und sie wurde von den öffentlichen Gewalten geschützt, während man die moderne Pädagogik seit 1820 höchstens duldete, seit 1840 aber mehr und mehr zu verdrängen suchte und gegen ihre Vertheidiger einschritt. Aber wie nun? Wird die alte Schule den Wogen des Lebens Widerstand leisten, wird sie das Leben besiegen? Lächerliche Frage, Schwachsinn und Unverstand! Wer dürfte sich Hoffnung machen, in diesem Kampfe zu beharren? Wohl steht es zu erwarten, daß der Clerus sich zu diesem Kampfe rüsten werde, insgeheim und offen, im Bunde mit der Masse derer, welche reactionäre Gelüste hegen; aber der gesammte Stand der Lehrer, so weit er von der Intelligenz und der Bewegung der Zeit ergriffen worden, wird in die strömende Bewegung eingehen und dem Princip der freien Entwickelung von Innen heraus und von Unten nach Oben huldigen. Das ist nicht mehr bloße Hoffnung, sondern Thatsache, und darin findet die Erwartung ihre Begründung, daß der allgemeine Theil dieses „Wegweisers" der ihm befreundeten Gemüther immer mehr und mehr finden werde. Büchern kann man widerstehen. Aber man versuche es mit dem Leben!? Gut Heil!

Schlußwort.

Der Kampf, welchen Diesterweg in den letzten Worten prophezeihete, hat nicht lange auf sich warten lassen, wohl aber der siegreiche Widerstand der Mächte des Lebens. Die fröhliche Hoffnung, der er sich im Jahre 1850 noch hingab, sollte sich nicht so schnell erfüllen, wie er

es wünschte und erwartete. Erst das Jahr 1870 hat uns eine neue Umwälzung gebracht, aber eine Umwälzung ganz anderer Art als die des Jahres 1848. Was die edelsten Geister unserer Nation seit dem Beginn dieses Jahrhunderts ersehnt und erstrebt, es ist uns in anderer Weise erfüllt worden, als wir es vermuthet; erfüllt worden in Folge des frevelhaften Uebermuthes unserer unruhigen Nachbaren jenseit der Vogesen.

Jedes Jahrhundert pflegt einen besonderen, ihm eigenthümlichen Charakter zu haben; das unsrige wird man einst das Jahrhundert der Entwickelung deutscher Nationalkraft nennen. Durch den Sturz des ersten französischen Usurpators war unserm gesammten Volke ein neues Licht aufgegangen, in Folge dessen es fortan nicht nur den deutschen Einheitsgedanken wie ein heiliges Feuer pflegte und hütete, sondern auch seinem Drange nach freiheitlicher Entwickelung in Staat und Gemeinde nach Kräften Luft zu machen suchte. Allerdings mußte es durch eine harte Schule der Erfahrung gehen, in welcher oft die edelsten Regungen niedergehalten, die achtungswerthesten Bestrebungen unterdrückt wurden. Männer wie Fichte, Stein, Schleiermacher, Jahn, Arndt, Männer, deren Namen das Vaterland jetzt mit gerechtem Stolze nennt, wurden damals verleumdet und verfolgt. Es war eine erstickende Atmosphäre, in der man athmete, und Mancher ist in dem Kampfe gefallen, ohne jedoch an dem endlichen Siege zu verzweifeln. Denn es war ein erhabenes Jedal, das unserm Volke seit dem Jahre 1815 vorschwebte, ein Ideal, unter dessen Aegide sich ein kräftiges und furchtloses Geschlecht heranbildete, das seine Stimme immer lauter und mächtiger erhob, bis sie endlich gehört wurde.

In treuem Herzen bewahren wir das Andenken derer, die jenen schweren Kämpfen erlagen, und reichen ihnen den wohlverdienten Ehrenkranz. Dankbar gedenken wir auch Diesterwegs als eines der unerschrockensten Stimmführer jener Zeit, der die genannten Männer zwar alle überlebte, aber gleichfalls das Schwert des lebendigen Wortes in die Scheide stecken mußte, ehe die langersehnte neue Staatsform ins Leben trat. Und kaum war dies geschehen, kaum hatte er die neue Zeit begrüßt und von ihr eine lebenskräftige Fortentwickelung der deutschen Pädagogik erhofft, da sah er auch mit dem Eintreten der politischen Reaction die alte Schule wieder mächtig ihr Haupt erheben. Das Licht der neuen Zeit leuchtete den Finsterlingen zu hell, und alsbald waren sie bemüht, im Bunde mit den einseitig Bevorrechteten auf die Schädigung der deutschen Volksschule hinzuarbeiten. Für die unmündige Jugend das Recht der Verdummung, und für das Streben der mündig gewordenen Lehrer das Recht der Verdammung in Anspruch nehmend, wurde jetzt dem Volksschulwesen eine Gestaltung gegeben, die der Entfesselung der Denkkraft direct entgegenarbeitete. Denn Entwickelung der Intelligenz ist jener Partei gleichbedeutend mit religiösem Indifferentismus, und Neigung zum Prüfen und Untersuchen gleichbedeutend mit Neigung zum Ungehorsam, der sich in Auflehnung gegen Gesetz und Recht kund zu geben sucht. Ohne zu bedenken, daß solches Rückwärtsschrauben der Volkscultur nichts anderes heißt, als die deutsche Natur unterdrücken, that man planmäßig einen Schritt nach dem andern, bis in jenen Tagen, wo es galt, für deutsches Recht und deutsche Ehre in die Schranken zu treten, auch das deutsche Gewissen wieder erwachte. Mit diesem Erwachen

ging Diesterwegs Laufbahn rasch zu Ende, aber wenigstens war es ihm noch vergönnt, die Morgenröthe der neuen Zeit zu begrüßen.

Jetzt, wo wir im Beginn des letzten Drittels unseres Jahrhunderts stehen, ist es plötzlich heller Tag geworden, und wenn es wahr ist, daß die geschichtliche Entwickelung eines Volkes allezeit einen mächtigen pädagogischen Einfluß übt, so wird fortan auch der deutschen Pädagogik eine schönere Sonne strahlen. Preußen ist oft genug im Scherz, vielleicht gar spottweise, das Land der Schulen und der Kasernen genannt worden; und es ist wahr, seine Fürsten haben es dazu gemacht. Seitdem aber die Schwingen seines Aars sich so mächtig entfaltet; seitdem seine heldenmüthigen Schaaren in so vielen Feldschlachten gesiegt: seit jener Zeit sind ganz Europa, ja dem ganzen Erdkreis die Augen aufgegangen über seinen civilisatorischen, und, fügen wir hinzu, über seinen pädagogischen Beruf. Nie hat die öffentliche Stimme so häufig von dem preußischen, und bald darauf von dem deutschen Schulmeister überhaupt geredet, nie ist auch Diesterwegs Name so oft mit Ehren genannt worden als im Lauf der letzten Jahre. Und seitdem der Staatsmann für die Verwirklichung des deutschen Einheitsgedankens sich gefunden; seitdem das oft gesungene Wort: „sein Vaterland muß größer sein" zu einer unwiderruflichen Wahrheit geworden: seitdem hat sich ein nie gekanntes Hochgefühl auch jedes deutschen Lehrerherzens bemächtigt. Pulsirt doch überall ein neues, frisches Leben, und bieten sich dem Streben des deutschen Pädagogen doch überall höhere und edlere Ziele dar.

Diesterweg selbst freilich ist nicht mehr, um uns als Führer auf der neuen Ruhmes- und Siegesbahn voranzugehen; aber eine kleine Anzahl seiner Schüler, die auch in trüben Tagen nie von der Fahne gewichen, sondern sie wie ein theures Kleinod im Stillen gehütet hat, tritt jetzt freudigen Muthes hervor, um das alte Panier von neuem aufzupflanzen. Möge das jüngere Geschlecht sich um dasselbe schaaren! Es hat sich allezeit auf dem Felde der Ehre behauptet und harrt nur der neuen Ankömmlinge, die ihm in gleicher Treue folgen wollen und sich zu seiner Vertheidigung bereit erklären.

Eine neue Zeit ist angebrochen; das Leben hat das Princip der modernen Schule adoptirt; die öffentliche Stimme bringt ihm überall bereitwillig ihre Huldigung dar. Selbst die oberste Leitung des neu erstandenen deutschen Reiches geht jetzt Hand in Hand mit diesem Princip, zum Schrecken aller derjenigen, deren blöde Augen das glanzvoll aufgegangene Licht nicht zu ertragen vermögen. Den verschiedenen Kirchen gegenüber, deren jede sich in dem alleinigen Besitz der Wahrheit wähnt und sich deshalb zur Alleinherrschaft berufen glaubt, ist jetzt ein klares und genügendes Staatsrecht geschaffen worden. Der vor zwanzig Jahren begangene Fehler, wo kurzsichtige Staatsmänner den unduldsamen Buchstabenglauben zur Herrschaft erhoben, ist jetzt gut gemacht. Kirche und Schule werden fortan nicht mehr Eigenthum einer kleinen Partei sein, die für das Ansehen und die Sicherheit des Vaterlandes kein Herz hat, die ihm entweder gleichgültig den Rücken kehrt, oder ihm vielleicht gar mit staatsfeindlichen Gesinnungen gegenübersteht. Jetzt, wo der Buchstabenglaube in dem Herzen des Volkes keine Wurzel mehr hat; wo letzteres, der hierarchischen Bevormundung müde, mit allem Ernst nach Klarheit und Wahrheit sich sehnt, jetzt ist es eine unabweisbare Aufgabe

der deutschen Lehrer, dem neuen Regimente thatkräftig zur Seite zu stehen und dem christlichen Bekenntniß aus einem aufgeklärten und vaterländisch gesinnten Volke neue Kräfte entgegenzuführen.

Können wir unter solchen Verhältnissen ein Werk wie Diesterwegs Wegweiser gebrauchen? Nun, wer es bis hierher gelesen hat, wird sagen: Es ist zeitgemäß. Das Entwickelungsprincip, dem unser Volk von Alters her gehuldigt, es ist auch sein Princip. Wer in der Entwickelung begriffen ist und mit ihr vorwärts geht, kann das Werk nicht ohne innere Betheiligung lesen; er wird es stets von neuem zur Hand nehmen, wenn er sich anregen und erfrischen will. Für Leute, die fertig sind, ist es nicht geschrieben, es verlangt weiter strebende, es verlangt denkende Leser, und diese werden sich befriedigt fühlen. Denn nur

> Wer fertig ist, dem ist nichts recht zu machen;
> Ein Werdender wird immer dankbar sein.

Der Reichthum von Grundsätzen und Regeln, die in diesem ersten Bande enthalten sind, ist allerdings groß; ziehen wir aber die Summa, so lautet sie kurz: Es ist der Zug nach dem Idealen, den Diesterweg in seine Schüler gepflanzt, und durch welchen er sie mit Begeisterung für ihren Beruf erfüllt hat. Sein Ideal aber ist ausgeprägt in seinen didaktischen Principien. Sie hat er nicht nur klar und sicher hingestellt, überzeugend begründet und mannhaft vertheidigt, sondern er hat sie auch dem pädagogischen Gewissen seiner Schüler so nachhaltig eingeimpft, daß sie sich in ihnen vollständig in Fleisch und Blut verwandelt haben. Wir denken, seinen Lesern wird es auch so gehen. Das Unterrichten ist nun einmal eine Kunst, und zwar eine bildende, denn was kann es Höheres und Edleres geben als Menschen zu bilden. Der vollendete Mensch aber ist ein Ideal, und diesem die Jugend entgegenzuführen, das ist des Lehrers Aufgabe. Allerdings ein hohes Ziel, dessen Verwirklichung vielleicht nur in dem Reich der Träume zu suchen ist. Aber nur wer das Höchste erstrebt, wird das Mögliche erreichen.

Diesterweg stand ein solches Ideal vor Augen; ihm strebte er entgegen, ihm suchte er die Jünger der Unterrichts- und Erziehungskunst zu gewinnen. Und darum soll, was er gewirkt und geschaffen, nicht der Vergänglichkeit anheim fallen, sondern es soll fortwirken mit nachhaltiger Kraft gleich einem unversiegbaren Quell. Dieser Quell aber, lieber Leser, er sprudelt nur aus dir selbst, denn

> Erquickung hast du nicht gewonnen,
> Wenn sie dir nicht aus eigner Seele quillt.

Darum suche das Beste, das dir im Leben Dienste leisten soll, in deinem eigenen Innern, in dem Ideal, das sich in dir verkörpern soll. Und hat die vorliegende Schrift zur Läuterung und Erhebung deines inwendigen Menschen etwas beigetragen, hat sie dich für deinen Beruf auf immerdar gewonnen, dann laute deine Losung:

> Was dir die Vorwelt geboten, das bist und bleibst du ihr schuldig;
> Mahnt dich zum Danke dein Herz, trage der Nachwelt ihn ab!

L. R.

Berichtigungen.

Seite 95 Zeile 3 von unten ist statt $17\frac{1}{2}$ Sgr.: $\frac{2}{3}$ Thlr. zu lesen.

Seite 144 Zeile 26 von unten ist nach dem Worte „pflegen“ ein Punkt zu setzen und „daß“ mit großem Anfangsbuchstaben zu schreiben.

Seite 145 Zeile 16 von unten ist statt „befolget“: befolgt zu lesen.

Verzeichniß

der in diesem Bande genannten Schriftsteller.

Die Ziffern bezeichnen die Seitenzahlen.

Druck von G. D. Bädeker in Essen.